

家庭・保育所・幼稚園

幼兒の教育

第五十五卷 第十号

昭和三十一年四月十五日 第三種郵便物認可
昭和三十一年九月二十五日印刷納本 幼兒の教育 第五十五卷 第十号 (毎月一回一日發行)
日本国有鉄道特別機械誌第六八三号



トツパンの 愛児絵本

五 大 特 長

1. 就学前の幼児を、前期（1~3才）後期（4~6才）の二期に分けて、それぞれに適切な編集をしてある。

2. 新感覚の動きのある絵、前期はバックを単純化、後期は構成的な要素を折込む。

3. 大きく読みやすいネーム、前期は歌う調子、後期は読む調子。

4. 内容は、どうぶつ、のりもの、知識ものの基本的なものを主体とする。

5. 美しい印刷と堅牢な造本。

監修 山下俊郎 先生

前期用各50円 発売中



*のりもの * じどうしゃ * でんしゃきしゃ * たのしいのりもの * どうよつ * どうぶつ * どうぶつのあかちゃん * どうぶつえん 後期用各80円 発売中
* かずのえほん * のりものえほん * あいうえお 以下続刊

東京日本橋茅場町一の二〇

トツパン

幼年期の意味

ジョン・フィスク著 小川正通訳
新書版八四頁定価八〇円 + 一六円
進化論の立場から幼年期の重要性
を鋭く衝く名著

日本の幼児教育

その問題点をめぐりて

長田 新・山下俊郎・莊司雅子著
新書版八四頁 定価一三〇円 + 一六円
日本の幼児教育の問題点をえぐり
だした鼎談

東京都千代田区神田小川町三ノ三 振替東京一九六四〇電話(29)七六一五
株式会社

フレーベル館



幼児の教育 目 次

第五十五卷 十月号

表 紙 堀 文 子

| | | |
|-----------------------------|---------------------|------|
| 現在の幼稚園の性格..... | 多田 鉄雄 | (2) |
| 幼稚園になれない子どもの研究(アンケート)..... | 阿部幼稚園・静岡精華幼稚園・洗足幼稚園 | (6) |
| 一年保育と二年保育の問題へその七)..... | 文京第一幼稚園・松江幼稚園 | |
| 幼児絵の研究..... | 海原 泰介 | (20) |
| 教育評価の基礎問題..... | 小口 忠彦 | (25) |
| 三才児の競争あそびについて..... | 関治子 | (28) |
| 四才児の競争あそびについて..... | 石京子 | (30) |
| 「童話化」について(4)..... | 本田和子 | (32) |
| 倉橋賞をうけて..... | 栗田成子 | (37) |
| 本園の言語指導の基準..... | 竹村計美 | (40) |
| 幼児の言葉からうまれたうた(2)..... | 舟木哲朗 | (43) |
| 幼児教育における個性の考え方(1)..... | 鈴木正子 | (48) |
| 幼児の知能の研究(7)..... | 岡田正章 | (50) |
| 米国における国際児童教育協会大会に関する報告..... | 山村貞雄 | (53) |
| 黒田成子(記).....(60) | | |

編集主幹 及川ふみ 編集主任 津守 真

協力委員 牛島義友 斎藤文雄 多田鉄雄 波多野完治 山下俊郎 (五十音順)

現在の幼稚園の性格

多田 鉄雄



学校教育法によつて終戦後には学校体系の一環としての位

置を獲得した幼稚園は、さきほどもまた、小学校との関連性の重視をその特色の一つとしている新らしい幼稚園教育要領が公けにされたりして、一見したところ新らしいその性格をますますはつきりさせているように見える。しかし一步深く立入つて眺めると、実は必ずしもそうと云い切れないものであつて、この幼稚園の在るべき性格をはつきりさせない限り、問題が次から次へと、又くり返しきり返し起つてくると云わなければならぬ。例えば幼稚園の評価の問題にしても、幼稚園の性格がはつきりして初めて一般に承認されるような結論が出せると云うものである。即ち幼稚園を小学校と緊密に関連付けて考えるとき、しからざる場合に比して、はるかに評価の持つ意義が深くなるわけである。したがつて、そこでは幼稚園を経由しない児童をどうするかの問題がただちに生

れてくる。

幼稚園制度は世界の諸国において全体の傾向としては、一つの方向が、即ち幼稚園を公学校系統に組入れ、その最下段階の教育制度として確立して行く方向がとられていると云えども、実は公学校系統に組入れられることによって問題が解決されるものではなく、現代における幼稚園の在り方の問題はむしろ、そこから初まるときさえ云える。と云うのは公学校への組入れと云うことは、たしかに就学前教育の必要性の全面的肯定をば意味してはいるが、第一にそれが直ちに就学前教育の機会均等を保証しているとは限らず、第二に就学前教育にとつては単に教育の面のみでなく、保護の面もこれにも量的にも次第にますます多く作り出しているのであって、公学系統へ組入れることだけでは、これに対しても何等解決の

途を与えるものではないし、第三に上と関連して幼稚園の年限、年齢、及び幼稚園年齢以下の児童の問題があらためて生れてくるからである。

現在のわが国の幼稚園の性格はどうなのであるか。それを考へるために、やはりこれまで辿つて来た道をふり返つて見る要があろう。先ず大まかに沿革を見るに、明治五年の学制で「男女ノ子弟六才迄ノモノ小学ニ入ル前ノ端緒ヲ教フル」ものとして、一般にフランスの学校制度に範をとつたと推測されている「幼稚小学」が規定されたが、実際に幼稚園が設けられたのは明治九年で東京女子師範（後の東京女高師）に附設されたものであつて、これが初期の幼稚園の性格を規定したと云える。ただし、すでに明治八年に京都で、当時の第三〇区小学校（柳池小学校）の校舎の一部に幼稚遊戯場が設けられて幼児保育にあつたが、これはもなく中絶されてしまつたし、現在までの幼稚園の系統に直接につながるものではない。

その後十年間の幼稚園の発達は遅々たるもので、明治十八年になって全国の幼稚園数が三〇をかぞえる程度であったが、これは当時の義務教育の小学校初等科がわずか三ヶ年であったのに、その就学率が五〇%以下であつたことからもわかるように、教育制度の未整備時代であつてみれば当然のことであろう。しかしこの間ににおいても簡易幼稚園の設置が奨

励されるなど幼児教育に対する努力や動きがなかつたわけではない。明治二〇年前後から次第に大きく増加し初め、とくに昭和年代に入ると増加率はかたまり、第二次世界大戦前に昭和十五年には二〇五一園に達したが、大戦の苛烈化とともに減少し、その末期には一時閉鎖され、一部が戦時保育所に編成替えされて残るだけとなつた。

しかし終戦後は再びその増加がいちじるしく、昭和三十年現在で五三一六園を数えている。特にわが国の幼稚園で特記すべきことは私立施設が圧倒的に多い事実である。即ち明治三九年を境に、その後は私立の一方的増加によつて今日に至つており、三十年現在で私立は三四七三園で全体の五分の三以上を占めている。このことが色々な点でわが国の幼稚園の特徴を形成していくことは忘れられてはなるまい。

このように発達して來た幼稚園は法制的に見て四つの時期に分けられる。即ち四回にわたりその性格を変えて來たわけである。「第一期」は明治九年に始まる創設期である。前述の東京女子師範付属幼稚園規則中に「第二条 小児ハ男女ヲ論ゼズ年齢満三年以上満六年以下トス 但し時宜ニ由リ満二才以上ノモノハ入園ヲ許シ」とあり、初めは実際は若干のこのような小さい年齢の子供も入園を許されて、いわゆる員外開誘室（特別保育室の意）で保育されていたこと、および明治十五年の文部省示諭に「文部省直轄ノ幼稚園ハ務メテ園制ノ完

全ナランコトヲ期シ而シテ地方ニ於テ設ケル所ノモノモ概ニ

之ニ模倣スルヲ以テ規模頗ル大ナレバ人ヲシテ都会ノ地ニ非ザレバ之ヲ設クルコト能ハズ又富豪ノ子ニアラザレバ之ニ入ルコト能ハザルノ感アラン然レドモ幼稚園ニハ又別種ノモノアリ都鄙ヲ論ゼズ均シク之ヲ設置シ貧民力強者等ノ児童ニシテ父母其養育ヲ顧ミルニ暇アラザルモノヲ之ニ入ルコトヲ得ベキモノトス……其父母モ亦係累ヲ免レ生産ヲ當ムノ便ヲ得テ(後略)とあり、幼稚園が託児所的使命をもあわせもつよう言及されており、現に明治二五年には東京女高師付属幼稚園に分園を設け、資産なき家庭の幼児を保育する施設たらしめるよう図つてもいる。ただしこのようない示論が発せられたこと自体が、逆に当時の幼稚園がほとんど有産階級の子弟によつて占められていたことを示唆しているが(小川正通教授著「保育原理」参照)、ともかくも趣旨は貧困家庭幼児の保護、三才未満足の保護をも担当すべきものとされていたわけである。

「第二期」は明治三二年から大正末期までで、同年に文部省令で初めて幼稚園保育および設備規定が定められ、ついで習年におなじ内容が改正小学校令施行規則にあげられたが、ここでは幼稚園とは満三才から小学校就学までの幼児を保育するものとされ、小学校との連関については別に考慮されではないが、ともかくも独自の就学前教育施設としての性格を

明らかにした。

「第三期」は幼稚園令がはじめて独立して制定された大正十五年から終戦後までで、大正年代に入つて幼稚園が普及していくにつれ、そこへ入園させる階層も広くなる一方、託児所も次第にふえて来ていた。この状勢を背景に出来た勅令の底には、したがつて幼稚園、託児所一元化の含みが盛られていたのであって、第六条には「特別ノ事情アル場合ニ於テハ文部大臣ノ定ムル所ニ依リ三才未満ノ幼児ヲ入園セシムルコトヲ得」と規定され、勅令発布に関する訓令において「父母共ニ労働ニ從事シ子女ニ対シテ家庭教育ヲ行フコト困難ナル者ノ多数居住スル地域ニ在リテハ幼稚園ノ必要殊ニ痛切ナルモノアリ……隨ツテ其保育ノ時間ノ如キハ早朝ヨリ夕刻ニ及ブモ亦可ナリ」と云つてゐるのは、まさにそれを証するものである。この一元化の問題は、その後も解決せず、さらに学校教育法発布の際にも、一応は論議されたものの、未解決のまま現在に至つてゐる。それ故に第三期の幼稚園の性格は、実際はともかくも幼稚園令の精神から見るならば託児所的使命も果たすべき施設とされていたのである。

「第四期」は昭和二三年の学校教育法によつて学校体系に組入れられている現在の幼稚園であり、年齢は再び三才以上と定められている。ここでは幼稚園の特殊性も認められてはいるが、ともかくも学校教育の最下段階を意味しており、文部

省当局の云うように「学校系統から云つて最初の段階に属する公的教育機関であり」、その点からは将来に幼稚園義務制化の方向を見ているとも云える。

わが国の幼稚園はこのように、その性格を再三変えて来たのであるが、それは大別すれば純然たる教育施設とされた場合と、託児所的機能も含めた施設とされた場合の二つになる。現在の幼稚園が一応前者として考えられていることは勿論であるが、若しそうだとすれば満四才からにするか、満五才からにするか、又現行の満三才にするかによって、その意味も全くちがつて来るし、凡ての事柄が非常に異なつてくる。たしかに学校教育法制定に際しては幼稚園児を満三才からにするか、四才乃至五才からにするかについては、相当に議論があつたようである。しかし結果的には、従来通りと云う以外に、それほど明確な見透しも理由もなく現行通りになつてゐると云う他はない。と云うのは小学校の下の段階の純教育機関と考えるならば、アメリカで多く行われているように一年保育に限る方が、色々の点ですぐれていると云える。但しこの場合にはアメリカの幼稚園（五才児）、保育学校（四才以下）のように幼稚園年齢以下の幼児の施設も同時に考えられなければならないはずである。それ故に極端な云い方をすれば、学校教育法における幼稚園は、狙いとしては、アメリカの幼稚園のように一年保育を考えていたながら、保育所との

関係、年少児の施設の問題を未解決のままにして、一応それを補うために満三才以上としているので、いわば二つの主張の妥協的形態をなしているわけである。さればこそ、今度の幼稚園教育要領も、保育と云わざ教育と云い、又小学校との連けいに重点をおく一方、三才・四才・五才の年齢別による教育計画を立てよとすすめておる。又三才・四才・五才を通ずる教育が承認され、指導要録もそのようにして始めて幼稚園自体のために価値あるはずであるのに、一方において数年前に入園志望者が多すぎるからと云つて文部省当局は一年保育の優先を勧奨したりしたのである。

このような現在の幼稚園の性格のあいまいさが払拭されない限り、幼稚園に関する諸問題の真の解決はあり得ないであろう。例えれば一二の例をあげれば、一年保育か二年保育か三年保育かの問題は単に年限の長短の問題だけではなく、年齢が低くなるにつれ保護の面が強化される要がある点からの諸問題を含むものである。又、幼稚園を公学系統に組入れる方向——それが一年保育を狙う道と相通するとも云えるが——は、現実において全体の三分の二以上を占めており、而も必ずしも一年保育のために設置されているのでない私立施設を考えるとき、問題が簡単でないことは明らかであろう。そしてこれらに関しても次第に方策を樹てるについても、先づ幼稚園の性格が明確化されねばならないであろう。

幼稚園になれない

子どもの研究



(東京)・阿部幼稚園

一、幼稚園になれない子供が
どの位いるか。

(静岡)・静岡精華幼稚園

(次頁の表参照)

(東京)・洗足幼稚園
(東京)・文京第一幼稚園

(東京)・松江幼稚園
(長野)・松本幼稚園

備考

1 幼稚園に慣れるまで五週間以上か
つたと云う項目の中には、五月末現在
即ち入園後約七週間乃至八週間たつて
もまだすっかり慣れていないもの、途

中から休園したものも含まれている。

2 総計について松江幼稚園の在籍総数
が不明なため計算上はふいてあるので
松江幼稚園の数も加えたものがカッコ

になれないで困る子どもがどこ

の幼稚園にも必ずいるものです。ここに載せ

たのは、阿部幼稚園、静岡精華幼稚園、洗足
幼稚園、文京第一幼稚園、松江幼稚園、松本
幼稚園から、本年の一学期に、幼稚園になれ
ない子どもがどの位いるか、また個々の事例
の研究を送っていただいたものです。読者の
身辺にも同じような子どもがいることでしょう。

では幼稚園に慣れない幼児のケースとその
指導法を具体的な例から見て行こう。

二、具体例と指導方法

1 母親や他の附添から離れないもの

その一 母親から離れない例（阿部幼稚園）

四才四ヶ月の女兒 八百屋業の父母と六人姉弟の家族。家が多忙なので何でも子供の云う通りになつてゐる。従つて我儘であり、気に入らない事があると長泣きして困らせる。

一週間位門に入るのをいやがり、門まで送つて下さるお母様から離れなくて困つた。庭に入つても仲々部屋に入ろうとしない。反抗的で素直に仕事等をやろうとしない。

指導法 (1)母親と離れない時は先生が抱いてお話を等して気をまぎらせているうちに母親に素早く帰つて頂くようにお願いした。 (2)

母親の送つて下さる距離を順次短くして下さる様お願いした。 (3)姉が年長組に来ているので二人で登園する様姉にも話し、家の方にも協力して頂いた。 (4)姉と二人で登園した時には大いにほめてやり自信をもたせた。

(5)消極的な性質なので遊びに常に誘導して、園の楽しさを解らせる様に努力した。その結果、現在では喜んで登園し、「お早ようござります」の挨拶も元気に出来る様になつた。

その二 攻撃的な子供の例（松江幼稚園）

六才の男児 家族

は両親と三人。強情なところがある一面小さい子供にはやさしい。父の云うことによく聞く。

一週間は母親から離れようとせず、保育室に一人で入れる

とけとぼす、ぶつ、「バカヤロー」の連発、少しでも早く親から離されさせようと頑張ったがだめだった。

指導法 泣いているこの子供は何を要求しているか、それを見出しその要求を充してあけること。

心理療法の根本から出発しようとした。

| 同右の 慣れない 児童 数 | 在籍 数 | 五週間以上 | | 五週間 | | 三週間 | | 二週間 | | 一週間 | | 二三日 | | 最初から 平氣な者 | | 期間 | 性別 保育 年齢 | 幼稚園名 | |
|------------------------|-------------------|----------|---|------------|------------|------------|---|-------------|---|-----|---|-----|----|--------------|----|----|----------------|------|--|
| | | 女 | 男 | 女 | 男 | 女 | 男 | 女 | 男 | 女 | 男 | 女 | 男 | 女 | 男 | | | | |
| 30 | $\frac{20}{66}$ | 1 | | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | 4 | 25 | 21 | I | 松本 | | | | |
| 47 | $\frac{29}{62}$ | | | | 1 | 1 | 3 | 4 | 2 | 2 | 8 | 8 | 18 | 15 | II | | | | |
| 15 | $\frac{5}{84}$ | | | | | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 19 | 10 | I | 精華 | | | |
| 46 | $\frac{21}{46}$ | | | | | | 4 | 2 | | 1 | 8 | 6 | 13 | 12 | II | | | | |
| 93 | $\frac{14}{15}$ | | | | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 4 | | | 1 | | I | 阿部 | | | |
| 20 | $\frac{3}{23}$ | | | | 1 | 1 | | | 1 | | | | 20 | | II | | | | |
| | | 2 | 3 | | | 1 | | 2 | | 3 | 3 | 3 | | ? | I | 松江 | | | |
| | | | 2 | | | | | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | | ? | II | | | | |
| 37 | $\frac{26}{71}$ | | | | | 3 | | 3 | | 5 | | 15 | 50 | | | | 第一京 | | |
| 40 | $\frac{55}{138}$ | | | | | 2 | | | | 14 | | 39 | 83 | | | | | 洗足 | |
| 38 | $\frac{173}{466}$ | 1 (8) | 2 | 15 (16) | 24 (28) | 37 (42) | | 94 (103) | | 287 | | | | | | 総計 | | | |

ある日家に帰ると云い出したので、「このお仕事が終つたら送つて行ってあげるから一緒に手伝つてね」と持ちかけると元気で手伝つた。そして帰途、急にいろいろと話出し、二日目も同じように送り返してやつた所、いつかすつかり慣れてしまった。

その三 泣いて親から離れない例（洗足幼稚園）

五年三ヶ月の女兒 会社員の父と母、姉の四人家族。家で特に甘やかしている様ではないが、依頼心が強く、母親がそばにいたり近くのお友達が自分を引き立てる様な時でなければ話もしない。積極的に遊びを見つけたり、自分から友達を誘う事はなく、いつも二三の友達の後を追っている。

入園二週間迄絶対に母親から離れない。母親が帰ろうとすると大声で泣き床に坐り込んでしまう。無理に母親から離すと、大声で泣き叫んで保育室の空気を破ったが、三週間目で漸く母親から離れて遊ぶ様になつた。

指導法 安定感を持つように、どこにいて

も目を離さないで気を付けていた。家の近くのお友達と行動をともにさせ、女兒のグルー遊びに誘つて、幼稚園の楽しさを理解させ

るよう仕向けた。幼稚園の遊具や小鳥や電

などに注意を向けさせ、家を忘れて遊びに入つて行くようにした。気分の落ち着いている時に、幼稚園は先生とお友達と遊ぶ所であり、自分もその一員であることを理解させるよう努力した。あまり泣かなかつた日はほめてやつて、母親にもほめてもらうようにした。

右の例と同じようなものが文京第一幼稚園と松江幼稚園に一つずつあった。松江幼稚園は四才の男子で、前例と同様附添と全然離れず、無理にひき離すと数時間泣きわめいたり用便をもらしたりする。これは五月末現在まで祖母がたつての希望で附添つて来ている。この場合も子供が小さな昆虫が好きだと云うことを見聞き、てんとう虫やおたまじや

くしを取つて来てもらい、それを一緒に飼つて見た。先生に対する親近感を増したものか、かなり快活になり、頼つて来るようになつた。

その四 積極的な行動と消極的なものが交互に現れる例（精華幼稚園）

四才六ヶ月の男児M 祖父母、父母、妹（満一才）の六人家族と使用人五人。主に祖母、母に養育され、Mの要求は何でも通してもら

れる。

入園式の記念撮影をいやがつて泣き母から離れない。その後一週間位自分の好きな行動をとつて面白がる。例えば友達を何となくぶつたり、一寸髪を引つぱつたり机の上をとび廻つたり、オルガンをならしたり、部屋の飾りをとつてしまつたり等である。それから十日間は門前で母の手をしつかり握りしめ、どうしても離れないで泣きわめく。又その際「時計がどこへ行つたら終りになる」「お母ちゃんが終りまで僕の横にいてくれないといや」「あと幾つ寝たらお休みになる」等の神経質な言葉を吐く。その後前の二つの状態を経てとり上げたのは主に後の状態である。

指導法 (1)先生から話しかけて仲良くする機会を作つた事。最初にこの状態になつた時母から無理矢理に離し、保育室までつれて来て、「M君、このお部屋に涙が一ぱいになるまで泣いて御覧」と言うと急に不思議そうな顔をして泣きやみ、眼をパツチリと開けて、「みんな、ぐしゃぐしゃになっちゃう、先生も」とそれだけ言つて笑いかけた。その時まだ何か言つたげな顔つきから、Mは話しか

けて見れば、先生にも又園にも親しみを持つ様に感じた為、その後四日目までこの様な方法をとった。その結果Mは話題が非常に豊富である事がわかった。(2)Mが興味を持つてゐる様な話題を見つけて話しかけた。例えば「僕象さん知っている?」と聞くと「お父ちゃんと動物園で大きいのも小さいのも見た。」やんと動物園で大きいのも小さいのも見た。それで海象も見た。大蟻食いも」と次から次へと話し出す。時には絵本を用意して一緒に見るとMが興味を感じた絵については実によく話す。この様にして泣きやむと同時に傍にいる母の存在等無視した様に先生に親しみを持つて自分から進んで話しかけて来た。ここでMの話し振りには私達大人に表現することの出来ない程夢が満ち溢れている様に思われた。(3)積木を与えて見た。まだ以前の状態が続いている時、母から離れてから「何かつくろうか」と言うと指をくわえて笑っていた。

そこで先生の方から何を作る目的もなく積んでいると、「先生、それZ機じゃん、ブルトーザー」と想像して話しかけ、Mも積木を持つようになり、一人で黙って何かこしらえていた。この様なことをやり始めてから三日目からは一人で登園出来る様になつた。Mは

知能的には優れているが、友達に恐れや不安を感じて居るのか、交わることが出来ない。これは入園前の生活歴に原因があると思われる。前記した所まで変化しているMの態度に對して、常にお話を丹念に聞いてやると同時に、作ったもの、描いたものがどんなものであつてもほめてやるだけの暖かい心やりを持つ様にしている。Mと話題が共通したり、活潑さの程度が似ている子供を見つけて遊ばせる。そのうちに友達に話す事の喜びを知ると同時に誰にも話しかける様になり自然に子供の仲間に導き入れる事が出来るだろう。

その五 朝だけ親から別れられない例(文京)

第一幼稚園

五才の男児 姉が一人あり母親が特に甘やかしている様子が見られる。内気な子供。

二十位、朝、母親と別れられない。

指導法 帰る頃はすっかり慣れてしまうの

で、泣いても、気をまぎらせる様にして、無理に離し母親にも理解していただき帰つてもらつた。絵を描く事、製作する事が好きで、よくまとまつたものが出来るので、自信を得た。しかし、幼稚園生活がおもしろくなり、日に少しづつ泣く時間が短くなつた。又お

弁当を持って来る様になってから、少しずつお友達も出来るようになり、幼稚園生活の楽しい流れを感じるようになった。

その六 初めはよかつたが友達にいじめられてから親から離れなくなつた例(松

本幼稚園)

四才二ヶ月の女兒 父母、弟、従兄二人、

使用人數名の商家。母親が忙しい為、主として使用人Aの手で成長した。Aのこの子供に対する愛情が非常に強く、又この子供も母よりもAを慕っている。利己心が強く、一緒に住んでいる従兄にも、大人の様な意地悪をする。

入園当時は、はつきりしているが落ち着きがなく、となりの友達とおしゃべりが絶えなかつた。先生に対しては無表情である。十日目頃、帰る途中で友達に意地悪されておいてきぼりにされ、迷子になつた。この頃から幼稚園でもしばしば泣いて、孤立していることが多くなつた。迷子になつてから一週間目、風邪気味の氣持わるそうな顔をして、家人に背負われて登園した。先生が迎えて手を出すと、その手を振り切つて、どうしても離れようとしている。この日から、毎朝母親が女中に

送られて登園し、離れる時は、先生の手を振り切り、暫く泣いてからあきらめて、いかにもつまらなそうな表情をしており、友達ともあまり遊ばない。この頃から休園が多くなった。遠足に行つても写真を撮す時に母親から離れずに、背負われたまま撮つたり、男の子にいじめられたと云つてはいつまでも泣きやまなかつたりしたが、五月の下旬から休園している。

指導法 (1) 落ち着きがない時は紙芝居、おはなしなどで注意を集中させるようにする。
(2) 一人の友達とすぐ喧嘩をするので席をかえた。時々、話しかけたり遊びに加つて、先生に近寄れる機会をつくつた。
(3) 附添から離れたがらない時は強いて離さないで放つておくれたが、離れた時には、絵本を読んでやつたり、まことにそびに導入したりして、他の友達に近づける。

2 先生から離れない例 (松本幼稚園)
四才七ヶ月の女児 父母、姉二人、使用人
数名の商家。無口で感受性強く、強情である。

入園当初は母親がそばについていなければ椅子にも腰かけていられない。母親の腕にし

つかりつかまつてゐる。四日目頃、母親に帰つてもうと、わつと泣き出して後を追う。

指導法 (1) 折にふれて声をかけてやる。

(2) 興味を持ちそうな環境に入れる為に、誰もいない部屋で絵本を読んでやつたり、樂器にふれさせたりする。

(3) 仲よしのお友達が出来から、自由遊びの時はなるべくそのお友達と遊ばせる様にし、少しでも長く、大勢の子供達の中にいられる様にし、泣いても放つておいた。

(4) 遊ぎや絵画製作の時に、激励で泣いてすがりつく。唱歌、ゆうぎ、絵画製作にも見向きもしない。一週間から十日位にやつと自分の席に腰かけることが出来たが、手は握つたまま離さない。この頃から他の組に家の近所の仲良しのお友達が出来て、幼稚園への行き帰りは出来るようになったが、保育室に入るとあわてて表情を固くし、先生の手にすがりつく。二週間目頃から遊戯や絵画製作などに手に出せる様になつたが、それが終ると又あわてて手にすがりつく。四週目に入る頃始めて経験した粘土遊びに夢中になつてゐる時、そつとそばを離れる。暫くたつて気がついたが泣かないでじつとこらえている。

3 友達に頼る子供の例 (松本幼稚園)
四才三ヶ月の男児 父母、祖父、兄弟各一人、使用人三名の商家。感受性が強く、でしゃばり、強情、そそつかしい。家庭環境はいいが、弟が生まれたため多少フラストレーショング味である。

近所の遊び友達M子と仲よく登園し、椅子を並べて腰かける。何所へ行くにも一緒であり、M子のすることをする。五日目頃から一

生懸命頼っているのにM子は女友達と仲よし

になつて、次第に離れてしまう。それでも必

死になつてすがりつこうとする。M子の姿が

見えなくなるとおどおどして泣き出す。この

頃から幼稚園を嫌い、何度も母親がつきそつ

て来る。口実をつくつて休みたがる。四週目

頃、隣の席の男児と意気投合して積木などし

て遊ぶ、やつと子供らしい明るい表情にな

る。それでもM子の行方を気づかって、時々

「Mちゃんは?」と小さい声で聞きに来たり

する。六週目頃から、すっかり安定感が増し

て、近所の男の子と元気よく登園できるよう

になる。今まで先生にも近寄らうとしなかつ

たが、遠巻きながら近づいて来る様になり、

又どんな遊びにも加われる。

指導法 (1)手をつないで友達の遊びの中に

連れ出し、気分転換させたり、新しい友達が

つくれる様な機会をつくつてやった。 (2)新

しいお友達の出来たことを一緒に喜んでや

り、製作図画粘土あそび等の折、褒めて自信

をつける。 (3)先生とも話が出来る様にする

家庭のことを聞いたりして、自然に親しい話

が出来るように仕向けた。

4 グループにうまく入れないもの

その二 友達の遊びに入りたいそうで入れない例 (阿部幼稚園)

その一 一ところに坐り込んで動かない

子供の例 (阿部幼稚園)

五才四ヶ月の男児 父母、兄姉のサラリーマンの家庭。少々我慢であるが明るい元気な子でよく喧嘩をする。

五才五ヶ月の男児 父母、祖母の四人家族

で父はサラリーマン。明るく元気な子供、一寸泣き虫であるが、素直で思いやりがある。

遊びのグループに入りたそうに友達が遊んでいる間をうろうろしているが入れない。誘って入れてもすぐぼつんとしてしまう。ブランコ、スベリ台にはどんどんのる。

五才九ヶ月の女児 父母、祖母、姉の五人

家族で父はサラリーマン。活潑で男の子の様なところがある。小さい組の世話をや片附がよく出来る。

遊びのグループに入れるが、一寸したことですぐ泣く。一人でぼつんとしている事など殆どなくなつた。

その三 自分から遊びに入れないと (阿部幼稚園)

五才九ヶ月の女児 父母、祖母、姉の五人

家族で父はサラリーマン。活潑で男の子の様なところがある。小さい組の世話をや片附がよく出来る。

遊びのグループに入れるが、一寸したことですぐ泣く。一人でぼつんとしている事など殆どなくなつた。

ることをじろじろみていた事。誘うと遊びに入つて来るが、自分からすんで入つて来ない。気がもくと一人でまりつきをしたり、スベリ台やブランコにも一人である。

指導法 子供が興味を持つていそうな遊びに誘い入れたり、二三人の友達のグループを作つてやつたりすることは前例と同様であるが、特に同じ方へ帰るお友達と一緒に席に坐らせたり、遊びに誘つたりした。最近では、このお友達とも仲が良いが、男の子とも大騒ぎをしてあはれる様になつた。

以上阿部幼稚園の三例は何れも慣れるまでに一週間かかっている。

これと類似したケースが同じ阿部幼稚園に四例あつた。それらは皆前にあげた三例の組合せの様な型である。

その四 同年令の子供の遊びが幼稚園に見えて一緒に遊べない子供の例（阿部幼稚園）

五才五ヶ月の女児 父母、祖父母の五人家族で父母共大学教授、祖母が母の役を殆ど果していて、母は子供の姉、よき助言者の様な立場である。子供はのびのびしているが気が強いくじっぱりのところがある。同年令の友達とうまく遊べないで交友も限られている。

入園するまで同年令の子供とあまり遊ばず大人の中で過して來たのでどうやって遊んでいいのかわからない。遊びたいのだが、どうも友達のすることが幼稚に見える。それを笑つたところ、友達からなじられびっくりして何となくすくんてしまつた様子が見られた。それ以来友達からなまいまきだと云われる様になつてしまい、遊びもはげまし、ひき立て上げないと出来ない。誘えばすぐ入つて来る。

指導法 (1) 彼女を受け入れてくれる友達をさがした。 (2) はげまし、力づけて自信を持たせ友達と遊べる様にしむけた。先生が彼女をつれて遊びのグループに加えてもらつた。友達にも彼女のよいところをわかつてもらえ、る様努めた。その結果仲の良い友達が出来たが、他の友達とはまだ打ちとけて遊べない。

その五 意地つ張りな子供の例（文京第一幼稚園）

五才の男児 三人兄弟の中の子。母親は特にこの子供を可愛がっている。父親はきびしく、ことにこの子どもに対して口やかましく嫌けるとの事、その為に人の顔色を見ながら行動する様になつた。

入園式の日、母親に連れられ元気に登園し

た。次の日から保育室に入りたい様子は見られない。（かたくなに）廊下にへばりついて入らない。やつと引つぱる様にして中に入れ。この様な状態が一週間位続いた。音楽や絵画、製作等ただ見ているだけで、自我が強く、喧嘩をしても、自分の方が悪い場合でもあやまつて仲良くする様な事が出来ず、口の中でぶつぶつ云いながら何時までもおこり、皆と遊べない。

指導法 家庭と連絡をとり、日常生活の様子を話し合い、しばらく觀察し、あまり細かい事を注意せず、常にその子を中心に行き入れてあそび、少しでも子供達とあそべる様に留意し、常に先生に對して愛情を感じさせる様にし、安定した生活を持てる様に仕向かた。その反面、集団生活のきまりを知らせ、友達と仲良く生活出来る様に自分の悪かった時はあくまでもそれを知らせ、人に迷惑になる事をはつきりと意識させて幼稚園生活のたのしみを味わえる様にした。

その六 母と早く別れられたが全然口をきかない子供の例（文京第一幼稚園）

五才三ヶ月の男児 八人兄弟の末子で双子である。もう一人の方は元気に遊びよくお話

も出来る。家は袋物製造業で多忙であり、手がゆきとどかない様である。父は相当きびしいらしい。

母親とは二日目に別れる事が出来たが、二週間位遊びに入る事が出来なかつた。何を聞いても全然口を聞かないで唯黙つてゐるだけであった。

指導法　出来るだけ遊びの中に引き入れる様にその子供を中心とした遊びをしたが、いやがつて皆と一緒に遊ばずに一人ですみの方から見ていた。一週間目頃から幼稚園の雰囲気になれたせいか部屋で絵本を見る様になつたが今もって口もきかず、リズム遊びの時も気が向かないと友達と一緒にする事が出来ない、時々隣の友達をつづついたりしている。

その七 時々泣くだけで何も反応しない子供の例（文京第一幼稚園）
四才三ヶ月の男児　父の勤めの関係上、母と弟は静岡に居り、この子だけ一月頃祖母の所に来た。家庭は祖母とばあやと同宿の学生の四人で從つて養育は祖母が全部受け持つている。

入園の日は泣きもせずに黙つて腰かけていたが、名前を呼ばれても返事もしないし、歌

も歌わなかつたが、二日目には泣いて大あはれで、主任の先生にあづけ、三日目には、時々泣き出した。この状態が一週間位続いた。

その後お誕生会や五月五日の子供の日があつて皆でお菓子をたべた時にも、全然手をつけずに何を言つても知らん顔をしている。

指導法　始めに丁度近所から来ているお友達がいたので、家庭と連絡して一緒に通園してもらう事にする。この事によって、大分安定ながらも遠くから皆の遊びを見ている様になつた。又家庭のお話を聞いて、それとなく家庭の話を中心に話しかけて、自由遊びにひき入れる事に成功した。そこで二日間位その子を中心の自由遊びをした。例えれば自由遊びの時に丸くなったりする時に手をつないだり、二人で鬼になつて皆をおいかげたりして、同年令の子供と遊ぶ楽しさを自由遊びを通して知らせる様に努力した。しかしながら口は一言もきかず、自分の家から持つて来るお弁当は食べるが、幼稚園の給食は全然手をつけない。

その八 坐り込んでいてすぐ涙ぐむ子供の例（阿部幼稚園）
五才一ヶ月の女兒　父母、姉二人の五人家

族。内氣で泣き虫である。末子の我儘など、ろがある。

坐りこんでほんやりしている。殆ど口をきかない。すぐ涙ぐむ。さそつともあまり遊びに入つて来ないで立つて見ている。

指導法　この子供が興味を持っているものを探し、それに誘い込んで先ずうちとけ合ふ様にした。仲良しの友達をつくり、その友達と一緒に遊ばせる様にした。子供の方から先生に近づいて来ないので努めて先生の方から接近した。その結果先生とは色々話し合える様になつたが、お友達とはやはりあまり口を聞かないし、遊べない。時によると、お友達とつれ立つて遊んでいるが一人遊びの方がが多い。家でもお母さんのそばにくつついている方が多いとかで、全然近所の子供と遊ばないそうである。お母さんのお話では、幼稚園が好きで好きで朝ひきとめておくのに一苦労との事である。自分の入りたい遊びには、先生も来てと先生を誘い込む。

同様のケースが阿部幼稚園に五例あった。

5 自分から何もしない子供の例（阿部）

四才四ヶ月の女兒　父母、祖母、弟の中流

サラリーマンの家庭。性質は非常に我まで強情であり、消極的である。今までに二日だけ年長組の友達と大騒ぎをしたことがある。

七週間位、全然自分でやろうとする意志を見せない、例えば朝来て鞄を掛けるのも、手洗いも二三回促がさなければしない。手を洗い始めると三十分位洗っている。仕事には全然手をつけず、絵も製作も何度誘導しても動かない。

お弁当の時は鞄からお弁当を出そうといふ。出して食べるばかりに支度しても一向に食べようとしない。お箸を持たせても持つたままわざと見廻わし、お友達が食べるのを見ている。口まで入れて食べさせて上げればどうにか食べる。

指導法 鞄掛けは友達にも手伝わせたり、

早く出来た時には褒める様にした。

お弁当は始め二週間位養って上げた。その

うちお友達が「赤ちゃん見たいでおかしい、

おかしい」と云い始めたのでそれを機に「お

友達に云われて恥しいから自分で頂きました

ようね。先生少し御用して来るわね」と座を

立ち、様子を見ていて、少し食べた時激励し

てお友達にも話した。この様な会話は養いな

がらもしばしば行なわれたが、始めは少しも変らず、食べない日が続いた。組全体の心配で年長組の友達と大騒ぎをしたことがある。ある時はお友達が養つて上げた。となつた。ある時はお友達が養つて上げた。結局養つてもう事は食べにくく事を自覚し一人でボッボッ頂くようになった。家庭には毎日の食べ工合を連絡した。鞄からお弁当を出すのも、始めお友達が出ていたが遂には自分で出し一人で完全に食べる様になった。その時にはお友達にも話し共に喜んだ。今ではやっと一人で始めから終りまでする様になつた。よそ見をしながら頂くので食事の時間は長い。消極的な遊びに誘う様に努力している。

これと同じ様な例が精華幼稚園にもあつた。四才十ヶ月の男児 三日目に漸く母親から離れたが、事ある毎に弱々しい声で泣き、皆が立つて歩き出しても坐ったまま手を引いてやらないと立たない。やはりお弁当の時に彼だけ一口も食べず、お弁当を開けてやってやらない間に机の下に落してしまう。三

日目に別室で食べさせようとしたが食べなかつた。

五才八ヶ月の女児 商業の父母、兄の家庭。

性格はよく気がつき、陽気で大胆である。強

情なところがある。器用。

兄の在園当時、よくついて来て慣れていた

が立つて歩き出しても坐ったまま手を引いてやらないと立たない。やはりお弁当の時に

彼だけ一口も食べず、お弁当を開けてやってやらない間に机の下に落してしまう。

遊戯や唱歌が好きで、態度もよく、皆の前でも喜んで歌う。

はじめての図画の時「かけないかけない」と云つて、クレオソップを手にしないので「何で

もいいのよ。どんな色のクレオソップがあるか、紙の上に書いてごらんなさい」となだめたと

その日以来、別室でならお弁当も自分で食べる様になった。現在まだ団体遊戯には参加出来ないが、こちらから問えば、簡単な返事は出来る様になった。今後は時間を要しても一人で何でもやらせる事によって劣等感を除き、話し相手の友達を見つけて一対一の親密な子どもはくり返しくり返し一つずつ、じっくりとり組んで行く事が大切だと思つ。

ころ、困った様な顔をして、赤い丸を一つだけかいた。翌日からは毎日「先生、今日絵かくの? 遊戯とお唱歌だけやつていればいいじゃないの」と云い、製作や図画のたびに、おどおどするので、「この前かいたりんご美味しそうだつたわ」「よくかけるようになつたわ」などと褒めて心の負担を軽くし、自信を持たせる様にした。わつなぎの首飾りをつくってから、やや自信がついて来たらしい。

製作の時には、真先にこの子のそばへ行き、自信をもつて製作出来るように見守っている。家では母のお手伝いも出来る常識の進んだ子なので、自分のつくるものの上手下手にとらわれて、ものたりないらしい。製作の過程が大切な点を暗示するよう、母親と協力して指導している。

7 亂暴をする子供の例

その一 弟と二人で反抗的な行動をする例

(阿部幼稚園)

四才九ヶ月の男児 父母、弟妹の家庭。父はサラリーマンで、母は商業で多忙な日を送っている。祖母が存命中、長男の彼は盲愛され、食事も彼のものだけ別に作り、彼の事は

一切祖母が面倒を見ていた。どんな我までも通してもらえた。その為祖母のいなくなつた現在父母の云う事も聞かない反抗的な我儘になってしまった。

五才一ヶ月の男児 父母、祖父の四人家族 さを増して行つた。その為か以前よりは順次も通してもらえた。その為祖母のいなくなつた現在我の我儘をかける。その二 衝動的な行動で友達に迷惑をかける

子供の例 (阿部幼稚園)

入園後四日程は母親なしでは部屋に入れなかつた。母親と一緒に友達と一緒に行動はそれなかつた。唯、「いやいや」と云つて何もせず、反抗的であつた。五日目に弟を入園させ、母親は部屋までいらっしゃらなくなつたが、椅子で遊んでいたり、ロッカーに入つたりきり出て来なかつたり反抗的な別行動をとつていた。帰り道では三才の弟と悪戯をして歩き、友達の母親に迷惑をかけ困らせた。幼稚園の門から仲々入ろうとせず、弟と一緒に困らせた。

指導法 母様には送つて頂く距離を順次短かくする様依頼し、友達と弟と三人で登園する様、子供にも母親にもお願ひした。その約束も長期には続かず友達が三才児だった為か、又母親が送つて来る様になつてしまつた。

指導法 母様には送つて頂く距離を順次短かくする様依頼し、友達と弟と三人で登園する様、子供にも母親にもお願ひした。その約束も长期には続かず友達が三才児だった為か、又母親が送つて来る様になつてしまつた。送つて来た時は門で素早く子供を預り、元気の事を話しあう。帰りは家まで送る様にした。反抗的な二児の手をとり優しく話し、親し、一つのことに熱中させる様に仕向けて了。悪い点をあまりきつく叱らず、よい点をとりたててほめる様にした。母親にもよく状態を

話し、母からも注意してもらった。

この「うは、することとはきちんと出来る様になつて来た。友達をわけもなくつきとぼしたり、ぶつたりしなくなつた。友達からも好かれる様になり、四、五人の友達と積木、砂場、ママ事、さわぎっこ等して遊べる様になつて來た。

三、なかなか慣れない新入園児の指導について

以上の様に幼稚園生活に自然に入つて行けない幼児はどこの幼稚園にも相当多勢いて、新学期には先生や母親を困らすものである。

この様な幼児を幼稚園ではどんな方針で取り扱つて來たか。阿部、松本、松江、洗足の各幼稚園の報告から見て行こう。

1 家庭と協力すること

入園前に父母の会を開き、幼稚園生活の理解を深めると同時に子供の個々の家庭の生活状態やその子供の習癖、家庭での躰の方針等について予め知つておく。教師と父母が共に歩みながら、子供を無理のない様に新しい生活に導くようにしたい。(松江幼稚園)

家庭の理解と協力が伴なわなくてはいたず

らに幼児を苦しめるばかりで目的を達する事が出来ないと云う事を話し合い、その子の家庭での様子なども細かく話してもらう。又子供が泣いていても家の方が見えなくなれば案外すぐ泣き止んで遊び出す者が多い事を話して安心させ、親の方が離れられない気持でいる様な場合、先生の指導に従つてなるべく早く離れる様に努力してもらう。連絡帳を利用して先生と家庭と心を合せて幼児を励ます様にする。母親でだめな場合、出来れば母親以外の人へ送つてもらう様にする(阿部幼稚園)

2 幼稚園の環境をととのえること

入園式の日にも、なごやかな雰囲気を感じとらせる様に、人形芝居や幻燈によって楽しむ一時を経験させて心の緊張をほぐす(松江幼稚園)、登園を楽しむ様に園の環境をととのえる。(松本幼稚園)

3 子供をよく知ること

子供の性質をよく研究し、本人の好きな遊びを早く知つてそれによつて早く遊べる様にする。(洗足、阿部幼稚園)

7 親近感を持たせること

個々の幼児の性格により、附添いを離す時期を考慮する。(松本幼稚園)

三週間たつても馴れない子どもは、先生の

方が焦つてくることがあるが、どうでも気が永くその子どもの友達になる様に心がける。

(洗足幼稚園)

4 友達をつくること

近所の友達のある時はその子どもと一緒に通園させるようにする。(洗足、阿部幼稚園)交友関係をつくる。(松本幼稚園)

5 安定感を持たせること

親から無理に引き離したり、だましたりせず、適当な機会をとらえてあまりくどく言わない様にして納得させる。(阿部幼稚園)

先生はいつも子供の目のとどくところにいること。(松本、洗足幼稚園)

持物の置場所をはっきりさせる。(松本幼稚園)

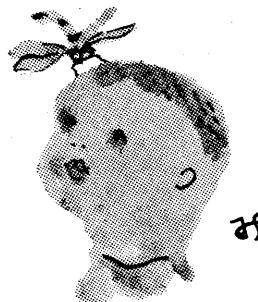
6 不安な気持を受け入れてやること

教師はいつも子供と共に遊び、子供のその場の感情を受容して理解してやること。即ち不安を持つ子には、その気持を受け入れて、その子の置場になつてやれる様な教師であること。(松江幼稚園)

一年保育と二年保育の問題

〈その七〉

卓 子 海



ると思われるこどもーを優先的に園に入園させていますので、一ヶ月の保育期間では十分その効果を上げることが出来なかつたからです。ですからこの話も少しふくりますが、昭和二六、二七年の記録の中から一年保育児と、二年保育児の特徴をみつけてみましょう。

一、保育年数の差によるこどもの特徴

当時の保育の進め方を簡単に記しますと、第一学期はこどもの社会的な態度と能力について

観察指導し、第二学期はこどもの問題点と、その原因と思われる家庭の養育態度との関係を考えて、問題を解消するために保育の方法を工夫すること。併せて遊びや仕事の種類別に能力をつけてゆくことに重点をおきます。第三学期は二学期末までにまだ充分出来ないものを補うということにしていました。

私共の幼稚園では昭和二八年度を最後に一年保育を原則とするようになり、現在では一年保育を取扱つて居りません。というわけは、特に私共のところでは、幼稚園で集団生活をしなければいけないと思われることもたゞ社会的な生活態度の面で特に問題があると思われることも、或は家庭環境に問題があ

ると思われるこどもーを優先的に園に入園させていますので、一ヶ月の保育期間では十分その効果を上げることが出来なかつたからです。ですからこの話も少しふくりますが、昭和二六、二七年の記録の中から一年保育児と、二年保育児の特徴をみつけてみましょう。

このようにして四月から九月頃までのこどもの様子を次に記しましょう。

さてこのようにして四月から九月頃までの身のまわりの始末を自分でするということ。

○ 帽子掛け、下駄箱、引出しなどの位置は入園後三、四日たてばどんな子供でもわかります。自分のものを始末するということについては、どちらもよく出来、大した差はありません。

○ 無用のものの始末について。責任の所在がはつきりしないために乱雑になりやすいようです。一年保育児には、先生に云われた通りするという生真面目さがあり、二年保育

児には時に要領よく立廻る傾向も見られま
す。そろそろ片附ける頃になると、何気なく
河岸をかえてしまふ顔をしているのです。こ
のよくな時に気がついても“Aちゃんズルイゾ”
云えない弱さを一年保育児は多く持っている
ようですね。

“あなたたちいくつ？。みんな
同じ年でしょう。”とハッパをかけても、二年
保育児に一目おくような態度が、ますます彼
等を威張らせて二等兵的性格を持たせる温床
ともなります。年々これが一番困る問題でし
た。

場面の理解と行動能力。

○ 自由遊びの時にフランコを交代するこ
と。

二年保育児の場合は特定の子ども四人
を除いて、大部分自発的に交代します。中に
は年少組の子どもたちまで先生代りにうまく
管理出来ることも何もかいます。一年保育
児の場合は、友だちや先生に云われてようや
く交代するものも数名あり、自分がきまり通
りするのが精一杯で他人の世話をまでするゆ
りや統率力は見られません。

特定の四人は親も、家の子は手が
かかるから二年お世話になろう、と問題を自
覚して入園させた子どもたちで同列において
比較するのは無理な子どもたちです。

更に質的なちがいをいえば、二年保育児は
集団であそぶおもしろさがわかつていて、そ
れを打切って片附けたり、交代したりするの
には人一倍努力を必要とするということで
す。

これと同じことは「人の話を聞く」
という時にも見られることがあります。話したいこ
とが一杯ある。しかもそれをおさえて他人の
話に耳を傾けなければならないというむづか
しさ、一年児が「おとなしい」「あつかいや
しい」と云われるのも、“アシシャイ、コウ
シタイ”という欲求が弱く、受身の態度が保
育者をしてこのようなほめ言葉を発じさせる
のではないか。

○ 座席争いが起きた時どうするか、二年
保育児は三つ巴の争の場合は無理ですが、二
人の間の争の時には、相手の云い分に正当な
理由があればこれを認め、わからない時は
「ジャンケン」などを使って自分たちで解決
をしています。一年保育児では第三者の助言
がなければ解決がむずかしいようです。

○ 自分で考えたり、工夫したりするとい
うこと。整列の時、後がつかえたり曲ると
か、隣の空いている列に移るとか、絵画、工
作などの製作に当って創意を發揮するとか、

遊んでいる時に自分たちでルールをつくって
発展させてゆくなどのことは、二年保育児の
方が勝れているようです。これは智恵づきが
早いとか、よく出来るということではなく
て、自分で考えるという態度のちがいです。

一年保育児は概して感覚が大人ぼくて、き
まりにしばられて型にはまりやすく、小ぎれ
いにキチンとする事は出来るが、こともらし
いのびのびとした個性的な表現に欠けている
ということです。これは特に私共の園児の家
庭が教育に熱心で大人の干渉が多いことにも
関係があるようです。

○ 失敗しても最後までやりとおすとい
うこと。

二年保育児はあそびに対する打ち込み
方が強いためか頑張りはきくようです。遊び
の持続、失敗してもやりとおすといふねばり
はあります。けれどこの反面、つまらないこ
とにはついて来ない、一おしゃべりをした
り、フラフラ歩きまわったりーという欠点を
持っています。

以上は傾向の一部を記したのにすぎません
が、これらから考えられることは具体的に一
年と二年の場合、どのように取扱つたらよい
かということでしょう。

二、保育年数とその取扱い方

について。

○ 二年保育児の場合

四才児と五才児とはその発達段階がちがうのですから、当然保育の具体的なねらいも取扱い方もちがわなければならぬと思います。同じようなやり方を繰返していると“アア、又アレカ”といふような嫌悪感と、狎れかくるボス的な動きが、小学校の先生に“幼稚園ズレがしていい”というような批評をされることにもなりましよう。

「当番」を一つ例にとってみると四才児の一学期は当番は何をしなければならないかといふ当番と仕事との結びつきを解らせて、椅子のあげおろしの仕方とか、机の持ち方、雑布のかけ方などの要領をのみこめます。

二学期になって当番は仲間のリーダーであるという意識が育てられ、仕事への責任一分がしないと仲間がこまるという自覚が加わり、三学期で大体全員がこれを身につけます。

年長組になると仲間のリーダーとして自発的にしなければならない仕事を見つけ一欠席者への心遣いや、落しものの始末、他の組へ

の連絡など一当番同志が自分たちの幼稚園での生活を愉快なものにするために相談をしたり、仕事を分担したりして協力的行動するようになります。修了前には当番の外に一人のリーダーが出て当番を統率し、こどもたちが自主的行動する推進力となるのです。

公用の道具の管理などもグループを決めて交互にさせれば責任の所在もはっきりして、もし使い放して片付けない子どもたちがあればこの管理グループから文句が出て、片付けさせられ、又管理グループに参加すれば、「出し放しでは困る」ということを身にしみて感じます。このように広く、深く指導が発展すれば、「当番」はいつも新鮮で、安易なおつつけ仕事は出来なくなつて所謂、マンネリズムになることはありません。

○ 一年保育児の場合

或る意味では、二学期になって当番は仲間のリーダーであるという意識が育てられ、仕事への責任一分がしないと仲間がこまるという自覚が加わり、三学期で大体全員がこれを身につけます。

年長組になると仲間のリーダーとして自発的に行なわなければならない仕事を見つけ一欠席者への心遣いや、落しものの始末、他の組へ

一、二年児と一緒に二組作り、なるべく個人差からくる組内のひらきを少くして、保育の徹底をはかつたらどうかと考えます。

(東京・白金幼稚園)

* * *

(16頁よりつづく) 入園前より地域社会との連絡を緊密にすることによって、幼稚園や先生に親近感を持たせる様にする。例えば運動会や芸術会の行事に入園前の子供を招待して一日楽しく遊ばせる。又先生は時々家庭訪問をして話し合をする。(松江幼稚園)

先生は新入園児に對しては母か姉の様な気安さで接する様にする。(洗足幼稚園)

* * *

少しでも進歩した時には、大いに褒めて、連絡帳に書いて、家でも褒めてもらう様にする。(阿部幼稚園)

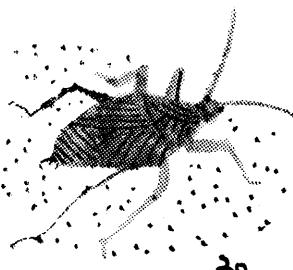
独立心や自信を持つ様に励ます。(松本幼稚園)

少しでも進歩した時には、大いに褒めて、連絡帳に書いて、家でも褒めてもらう様にする。(阿部幼稚園)

母親から本人の健康状態を聞いてよく知つておくこと。(洗足幼稚園)

栄養、睡眠を充分にとり、疲労を防ぐ。同時に、病氣以外は休まない様にして意志の強さを培う。(松本幼稚園)

児童絵の研究



水原泰介

年の間隔を置いて研究がなされている。

大正三、四年の研究をみると旗(国旗)が非常に多い。

郡部の子供 男子 日の丸の旗が一番多い。

郡部の子供 女子 日の丸の旗が植物に次いで二番目に多い。

都市の子供 男子 日の丸の旗が五番目に多い。

都市の子供 女子 日の丸の旗が六番目に多い。

昭和八年

旗がかなり多く画かれている。都市郡部に分けずみると

男子 日の丸の旗が四、五番目に多い。

女子もかなり多い。

戦後旗をふり廻さなくなり、子供も旗をみないので今回は旗はごく僅かである。

紀元節をやつたりするところ以外では旗はあまり見ないから当然の事と考えられる。

都市①大都市：東京都・京都

②中都市：人口廿万以上の都市

郡部③：都市でないところ

結果が第一、第二表に出ている。この表によつて都市と郡部との比較をしてみると

A 男女別

○乗物(男子)

大都市 (東京 三四・七%)
京都 七・三%

一 大正三、四年頃
二 昭和七、八年頃

それに今回の昭和三〇、三一年にかけての研究がある。大体十数

中都市 五三・二%

郡部 五八・四%

これは予想外なものである。

乗物は大都市に多く、中都市、郡部にはあまり多くないにもかか

わらず、子供は乗物に対して中都市・郡部の方が強い関心を示す。

大都市はめずらしくくなっているのか、中都市は最近になつて

他の乗物が増しているかも知れない。

○人物（男子）——大都市の方が郡部よりも多い。

東京：六四・五%

郡部：三四%

○地形（男子） 中都が多くなっている。

東京と京都の違いは一見考へると京都の方が多いように思われる
が京都はわずかである。

○植物（女子）——中都市に多く大都市に少い。

○人物（女子）——大都市・中都市はほぼ同じようで、男子では
大都市が多い。

○架空のもの（おばけ・神様・サンタクロース）（男子）——大
都市が多い。

どうしてこう違いが出て来るかといふと、都市の方は架空のものを宣伝用に書いてはりつけることが多い。こういうことが子供に関心をもたせる。

絵本でみていても郡部では架空のものをかくのが少いのは、絵本が子供にあまり大きな影響を与えていないのではないかと考えられる。近頃の絵本はモダンすぎて子供には区別がつかないのかもしれない。

○衣服・装身具

大都市：多い（先生・父兄がおしゃれをする。ショウウインド

や広告で）三四・七%

中都市・郡部：少々 ○%に近い。

東京の子供が書く女の子は必ずリボンがついている。これは環境のいわしむる所。

○玩具——大都市が多く、中都市・郡部は少い。（玩具が周囲に多い、田舎にはあまりないということかも知れない）。

○遊具——大都市が多い。

都市と郡部において子供の興味がかなり違つてると考へられる。その違いは環境の違いから来る。あっても目立つか目立たないかによる。

B 地域別

北国（東北・北海道）と南国（九州・四国）

気候が著しく違つてている等の環境がいかに子供達の関心に影響しているか。

○天体気象

雪国 男子 五〇%・女子 五六%

南国 男子 三四%・女子 三七%

○人物 南国が多い。男子 六四%・女子 九一%

○地形 雪国に多い・南国には雪国の半分

雪が多いということが又、池に氷がはる事等によるのかもしれない

い。

○玩具・遊具——南国の方が多い・玩具が普及していないのではな
いか。

第一表 大都市、中都市、郡部の比較（6才児冬期）

| 項目 | 地域名 | % | |
|----|-------|------|------|
| | | 男 | 女 |
| 家 | 1.大都市 | 22.9 | 50.4 |
| | 2.中都市 | 31.3 | |
| 屋 | 3.郡部 | 30.9 | |
| | 4.都 | 8.5 | |
| 天気 | 1.東京 | 38.8 | |
| | 2.京都 | 30.2 | |
| 住居 | 3.中都市 | 48.2 | |
| | 4.郡部 | 21.2 | |
| 植物 | 1.東京 | 26.3 | |
| | 2.京都 | 19.6 | |
| | 3.中都市 | 15.9 | |
| | 4.郡部 | 10.1 | |
| 季 | 1.東京 | 34.7 | |
| | 2.京都 | 7.3 | |
| 物 | 3.中都市 | 53.2 | |
| | 4.郡部 | 59.4 | |
| 人 | 1.東京 | 54.5 | |
| | 2.京都 | 42.0 | |
| 物 | 3.中都市 | 40.6 | |
| | 4.郡部 | 33.7 | |
| 地 | 1.東京 | 14.5 | |
| | 2.京都 | 3.8 | |
| 物 | 3.中都市 | 3.3 | |
| | 4.郡部 | 2.2 | |
| 動 | 1.東京 | 8.6 | |
| | 2.京都 | 7.6 | |
| 物 | 3.中都市 | 9.1 | |
| | 4.郡部 | 1.5 | |
| 地 | 1.東京 | 18.2 | |
| | 2.京都 | 4.2 | |
| 形 | 1.中都市 | 33.9 | |
| | 2.郡部 | 29.7 | |
| 地 | 1.東京 | 22.9 | |
| | 2.京都 | 8.3 | |
| 物 | 3.中都市 | 16.4 | |
| | 4.郡部 | 18.1 | |

第二表 大都市、中都市、郡部の比較（6才児冬期）

| 項目 | 地域名 | % | |
|----|-------|------|-----|
| | | 男 | 女 |
| 家 | 1.大都市 | 5.1 | 50% |
| | 2.中都市 | 2.7 | |
| 屋 | 3.郡部 | 3.8 | |
| | 4.都 | 8.2 | |
| 天 | 1.東京 | 49 | |
| | 2.京都 | 18.6 | |
| 住 | 3.中都市 | 2.0 | |
| 物 | 4.郡部 | 0 | |
| 天 | 1.東京 | 36.9 | |
| | 2.京都 | 9.5 | |
| 住 | 3.中都市 | 6.0 | |
| 物 | 4.郡部 | 0 | |
| 天 | 1.東京 | 5.0 | |
| | 2.京都 | 0.3 | |
| 住 | 3.中都市 | 2.0 | |
| 物 | 4.郡部 | 0 | |
| 天 | 1.東京 | 29.3 | |
| | 2.京都 | 15.0 | |
| 住 | 3.中都市 | 8.3 | |
| 物 | 4.郡部 | 1.1 | |
| 天 | 1.東京 | 7.4 | |
| | 2.京都 | 9.0 | |
| 住 | 3.中都市 | 5.6 | |
| 物 | 4.郡部 | 1.1 | |
| 天 | 1.東京 | 9.2 | |
| | 2.京都 | 18.3 | |
| 住 | 3.中都市 | 17.9 | |
| 物 | 4.郡部 | 12.4 | |
| 食 | 1.東京 | 2.3 | |
| | 2.京都 | 0.8 | |
| 物 | 3.中都市 | 2.4 | |
| | 4.郡部 | 0 | |
| 天 | 1.東京 | 7.4 | |
| | 2.京都 | 16.1 | |
| 住 | 3.中都市 | 10.0 | |
| 物 | 4.郡部 | 2.3 | |

第三表 雪 国、南 国 (6才児冬期)

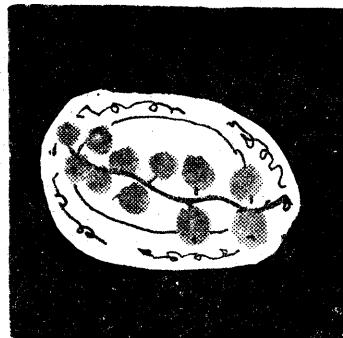
| 項目 | 地域 | % | |
|-----|-----------|-----|--------|
| | | 男 | 女 |
| 家屋 | 1 雪国 45.7 | 50% | 1 62.9 |
| | 2 南国 37.7 | | 2 58.6 |
| 天体 | 1 雪国 20.9 | | 1 56.6 |
| 気象 | 2 南国 38.3 | | 2 37.0 |
| 植物 | 1 雪国 23.6 | | 1 35.2 |
| | 2 南国 18.3 | | 2 51.1 |
| 動物 | 1 雪国 22.4 | | 1 2.9 |
| | 2 南国 24.9 | | 2 6.2 |
| 人物 | 1 雪国 6.0 | | 1 8.0 |
| | 2 南国 6.3 | | 2 9.5 |
| 装飾 | 1 雪国 4.4 | | 1 11.1 |
| 家具 | 1 南国 3.4 | | 2 3.3 |
| 動物 | 1 雪国 5.4 | | 1 6.3 |
| | 2 南国 7.2 | | 2 7.8 |
| 地形 | 1 雪国 46.0 | | 1 35.8 |
| | 2 南国 22.0 | | 2 22.3 |
| 工木 | 1 雪国 2.6 | | 1 6.8 |
| 建築 | 1 南国 6.1 | | 2 2.4 |
| 旗 | 1 雪国 2.9 | | 1 1.5 |
| | 2 南国 2.6 | | 2 1.5 |
| 駄菓子 | 1 雪国 3.0 | | 1 1.5 |
| 駄菓物 | 2 南国 2.6 | | 2 3.3 |
| 衣服 | 1 雪国 1.6 | | 1 2.1 |
| 装身具 | 2 南国 2.0 | | 2 3.6 |
| 遊具 | 1 雪国 1.7 | | 1 1.6 |
| | 2 南国 8.9 | | 2 7.5 |
| 玩具 | 1 雪国 4.8 | | 1 6.2 |
| | 2 南国 11.0 | | 2 11.0 |
| 家の | 1 雪国 8.8 | | 1 3.1 |
| 設備 | 2 南国 18.1 | | 2 19.6 |
| 火事煙 | 1 雪国 20.2 | | 1 8.1 |
| 爆煙灰 | 2 南国 18.3 | | 2 5.9 |
| 食物 | 1 雪国 2.2 | | 1 5.2 |
| | 2 南国 2.6 | | 2 4.6 |
| その他 | 1 雪国 21.0 | | 1 18.2 |
| | 2 南国 9.5 | | 2 4.1 |

第四表 五才児、六才児の比較 (全国冬期)

| 項目 | 年令 | % | |
|-----|------------|---|--------|
| | | 男 | 女 |
| 家屋 | 1 5才児 26.7 | | 1 50% |
| | 2 6才児 35.8 | | 2 50.2 |
| 天体 | 1 5才児 20.4 | | 1 49.1 |
| 気象 | 2 6才児 40.2 | | 2 46.6 |
| 植物 | 1 5才児 12.3 | | 1 43.9 |
| | 2 6才児 17.8 | | 2 25.6 |
| 動物 | 1 5才児 5.2 | | 1 11.1 |
| | 2 6才児 46.6 | | 2 14.4 |
| 人物 | 1 5才児 42.7 | | 1 35.5 |
| | 2 6才児 50.6 | | 2 72.2 |
| 装飾 | 1 5才児 2.3 | | 1 6.1 |
| 家具 | 2 6才児 4.9 | | 2 7.1 |
| 動物 | 1 5才児 2.6 | | 2 3.5 |
| | 2 6才児 8.3 | | 1 11.2 |
| 地形 | 1 5才児 26.4 | | 1 32.2 |
| | 2 6才児 32.5 | | 2 22.8 |
| 工木 | 1 5才児 6.4 | | 1 5.1 |
| 建築 | 2 6才児 9.4 | | 2 5.6 |
| 旗 | 1 5才児 2.6 | | 1 0.6 |
| | 2 6才児 8.9 | | 2 1.8 |
| 駄菓子 | 1 5才児 2.4 | | 1 3.5 |
| | 2 6才児 5.5 | | 2 4.2 |
| 衣服 | 1 5才児 9.2 | | 1 20.2 |
| 装身具 | 2 6才児 6.9 | | 2 28.2 |
| 遊具 | 1 5才児 3.0 | | 1 1.3 |
| | 2 6才児 4.7 | | 2 2.1 |
| 玩具 | 1 5才児 3.2 | | 1 7.2 |
| | 2 6才児 7.2 | | 2 4.1 |
| 家の | 1 5才児 2.6 | | 1 14.0 |
| 設備 | 2 6才児 8.1 | | 2 19.1 |
| 火事煙 | 1 5才児 19.0 | | 1 10.0 |
| 爆煙灰 | 2 6才児 18.1 | | 2 13.3 |
| 食物 | 1 5才児 1.7 | | 1 4.8 |
| | 2 6才児 2.4 | | 2 4.1 |
| その他 | 1 5才児 16.0 | | 1 13.1 |
| | 2 6才児 19.4 | | 2 10.0 |

(お茶の水大助教授)

教育評価の基本問題



小口忠彦

題目は教育評価の基本問題であるが、おそらくこの問題は今までに聞いたり読んだりしたものにつながりがあるだろうと思う。しかし、基本的な問題であることは疑いないので、説明したいと思う。私は、教育評価という領域を、教育の場から離して、単なる理論としてあつかおうというのではなく、あくまで我々の身辺に広がっている現実とのつながりの内でとりあげてみたいと考える。

私自身、最近、或る教科書会社の小学校理科の一年から六年までの教材を、一単元ずつ心理学的に検討しているが、こういう仕事をする際には、いやでも現実を考えずにはいられない。

また、教育相談をしていると、親が自分の子どものように観ているか、という点について、ほってはおけない問題を感じるのである。

る。

しかばば、現実に即して何を問題としてとりあげたらよいか。ことばづかいは抽象的であるが、『程度の差』をとりあげたい。一般的にいえば、『質と量』の問題である。質は、量のうえにのつかつてゐる。実は、質が決められる場合、質のさかい目はほんの程度の差であるが、程度の差にそんなにはつきりしたものではない。

理解しやすい例として、入学試験の場合をあげてみよう。あるところをさかい目にして合格と不合格とに分ける。そうすると、合格不格という質が決められる。しかし、その質が何に依つて決められたかというと、点数の量である。量としては、程度の差でつながっているのに、質としては、真二つに断ち切られる。また、男女の問題を例にとってみる。この人は男、あの人は女、というように質で分ける。しかし、心理学的にいくつかのエレメントをえらびだし、これらのエレメントを通じて男女の差をつけようとすると、量の問題になる。

ねたみは、女にだけあって、男にはないというのではなく、男は女に比して少ないとおもわれているだけのことだ。量的には、『程度の差』にすぎないのである。

男と女と、どちらが子供を可愛いがるかをみても、要するに程度の差にすぎない。

この『程度の差』ということが、現実の生活の場において、案外などこらでいたすらをしてはいないかという点を問題にとりあげたいと思う。

終戦後、アメリカの教育評価の影響を大きく受けたが、よく吟味

してみると、どこの国にしても、教育評価ということが簡単にできるものではない。教育評価という言葉には、価値観がふくまれている。だからこそ、子どもの将来への役立てにつながるのである。ところが、ある先生は、知能検査をすることを教育評価だと思いついているが、これは間違いである。未来の相のもとに現在をみることができるのでなくては、教育評価にはなっていられないことを知らなければならぬのであって、幼児の場合でいえば、少くとも児童期とのつながりのもとに観ていなければならない。

しかし、アメリカの書物などみても、人間の発達段階は、それほどはっきりしているわけではない。これは、環境の影響が非常に大きいからである。幼児期にはそれほど香ばしくなかつたのに、青年期になつたらよくなつたというような現象は、決してまれではない。教育評価がもつとすつきりとしたものになり、安心して評価できるためには、発達心理学がもつと充実してこなければならないのである。

それでも教育評価は、したいに成長し、『測定』の段階から『診断』の段階にまで達している。診断と評価とを混同することは正しくないが、それにしても、診断の段階にまで達したことは認められなければならない。しかし、その診断が、現実の要求をみたすべきには、必ずしも十分でないことも認めなければならない。はやいはなし、実際になると、指導要録と指導とは、なかなかうまくつながらないはずである。

ところが皮肉なことに、教育評価なる行為が、妙なところで、指導につながっていることがある。これは、我々のあずかっている子

供の親が、わが子をどのように観ていいかということに関連している。親は、先生とはちがつた意味で、わが子に真剣である。心理学的にいえば、人間は真剣になる程気もちが単純になる。アタマについても、性格についても、健康についても、『いいかわるいか』といふように、ものごとを単純に割り切つて考えたがるものである。だが、彼らの感覚方なり考え方なりが単純になる理由は、他にもある。

現実の社会では、ものごとを割り切つて見る。割り切らざるをえない場合が多い。たとえば、子供に入学試験を受けさせるとする。合格するかしないかの何れかで、その中間はない。また、たとえば世間の人たちが子供についての批評をする。その子の性格を、いいとかわるいとか決めてつける。その中間をのこしておかないと、中間をのこしておく余裕がないのである。このように二つに割り切つてしまふ観方を『二値の論理』とよぶ。このみ方は量的に表現しているのではなく、質的に表現しているのである。我々も、先生という衣を脱いで、親という衣に着かえれば、二値の論理へとびこむかもしれない。

世間をつらぬいている二値の論理のあおりをうければ、親がわが子を見る場合、いわゆるいの何れかに割り切りたがり、その中間にアグラをかいているという気持ちに安じられないもの理解できないことではない。学校や幼稚園で、先生がいわゆるいといふ二値に区分して、家庭へ連絡をつけるとしたら、親には納得がいくにちがいない。

しかし、先生達は、二値の論理にはしたがわない。あえて、二値

を避け、量的に表現しようとする。だが、この『多値の論理』にも問題がある。例えば、知能検査をやると、量的に表現できる。この量的表現は、なる程、わり切ってはいないが、小刻み過ぎるおそれがある。知能偏差値の58と60との差2が重大に見える。しかし、知能検査にしてみても、現在の段階では十分ではない。

本当に科学的段階に達しているならば、小刻みにみてもさしつかえないだろうが、現在のところでは危険だと思う。実は、それどころではない。もし、A・B・C、という三つの段階に分けるとすれば、ずっと刻みが大きくなってくるが、うかつにしていると、連絡された親のほうでは、勝手にBをAのほうへ一しょにしたり、あるいはCのほうへ一しょにしたりする傾向がある。そして、それが、子どもの指導に、よくない意味でつながるのである。

そこで、こういうことは考えられないだろうか。知能検査の場合に限らず、記録としてはA・B・Cの三段階に区分するとしても、これをどのようみてるかという点では、『はつきりしているもの』と『はつきりしないもの』との二つに区分するのである。A・B・Cの場合でいうと、指導要録の『特に』という文字に留意して、Aはどこからみてはつきりといいもの、またCは、どこからみてもはつきりと問題をふくんでいるもの、いいかえれば、AとCとは、環境の影響をたやすくはうけない程度にはつきりしているものに限定し、この他はすべてBとして統括する。そして、Bについては、環境の影響をうけ易いという意味で『可能性』をふくませ、 急に小刻みに観ない方がよくなはないだろうか。量を質に転換させる場合には、大刻みのほうが危険が少いと思ふ。

我々にとっては、どのような観方のうえにたって、どのように記録をとっていくかが問題なのだ。

この問題を解決する際の注意を指てきしたつもりであるが、さらにはいうと、『質と量との混合』を避けたいのである。その一つは人情に訴えて、BをAにしてやりたい。CをBにしてやりたい、といった気持ちを捨てなければならない。第二には、Aには何人、Bには何人、Cには何人と、Bを中心にして左右同形になるように機械的に分配することをさせたいとおもう。

以上で、私のお話したいと思うことは大体ついている。現実を眺めて、考え方でみなければならないことが多いようと思う。現実をもつと考へて頂きたいのである。

(お茶の水大助教授)

三才児の競争遊び

競争遊びについて

子治 関

とやめて外に出てしまう。無邪気といえば無邪氣、自己本位といえば自己本位な行動が沢山ある。かけっこなども、「よーい、どーん」と自分で合図してかけ出し、自分がゴールキーパーであるから、いつでも一番で「バンザイ」と喜んでいる。

このように何でも自分が一番上手なのであり、一番強いのだという気持を考えてみると、自己本位ではありながら、競争意識といふものは充分に存在はしていると思う。ただし、三才児の競争意識は、集団を意識しない競争意識ではないだろうか。

三才児の競争遊びの意義

三才児では、身体を充分に動かして運動するということが余り行われていない。日頃の状態をみていても動きの範囲は小さいし、ま

しかし、三才児の場合、五才児に於る目的と同じ目的をもっては危険である。それにはまず、友だちという集団社会の人的構成が全然違うことを考慮しなくてはならない。まだ一人遊びが多いし、友だちの交渉も一人或は二人位の少人数から生じて行く。従って、紅白にわかれても勝敗を決するものや、組織だった競争あそびは、発達段階からみても無理であって、ことさらには、そこまで持つて行く必要はない。

友だち関係や運動の状態がこんなであるだけに、多勢で一つの運動やあそびをすることも大切な指導の要素となってくる。

多勢で楽しむという点と共に、運動を自発的に好んでいない幼児にも、経験させるこということが必要である。

三才児では、身体を充分に動かして運動するということが余り行われていない。日頃の状態をみていても動きの範囲は小さいし、まだ歩き方が、よちよち歩きに近つたり、手を真直に上にあげるにしても、ぴんと張つて手をあげることも、なかなか出来ない。このように未発達な身体発育の段階から、均等な発育を促していくために、身体全体を使っての運動をさせることは、大切なことだと思ふ。

精一ぱいに運動するには、気分的に熱中し、気持の盛り上がりが大切であつて、そういう意味で、競争心をかりたてるならば、思う存分自分が今ほしいと思う玩具は、強引にとっててしまつたり、ほしいものはほしいで済ましてしまつたり、ほしいものはほしいで済ましてしまつ。『かごめ』を先生と一緒にしていく、いざ名ざしされて中に入る番になる

以上のような観点から、競争あそびの要点を考え、幼児に必要な材料として、とり上げて行きたいと思うし、又、実際にもいろいろな形で、日常の遊びに入つていて、みられていることである。が、競争あそびには、運動の醍醐味・対抗意識・技術の巧緻性・集団の和・努力と熱意・フェアな態度の習得など、楽しいことから苦しいことに至るまでの数多くの本来の目的がある。しかし、充分な運動をさせて、身体諸機能の発育を促すことを目指して、友だち遊びの発達の一助になる

こと、こんな所に三才児としての競争あそびの主眼をおきたいと思っている。

三才児の競争あそびの指導の留意点

○人的構成と先生の参加 幼児間から自發的に生れた競争あそびもあるのだが、個人的な競い合が多いので、三才児に於ては特にその機会を捉えて先生が加わり、競争あそびへと持つて行く。又、時には、先生の方から積極的に誘いかけなくては、その機会は見つからないかも知れない。何れも、少人数を対象にして、機会を捉えての指導が常に必要である。

○年長児との接触 年長児の遊びを三才児はよくみている。案外長いことみてきて、こまかいことまで覚えてきては、後で真似してやり出したりして、とても刺戟を受けるものらしい。時には一しょに入れて貰つて経験する幼児もいる。この場合、勿論、高度なことは無理であるから、年長組の幼児がかばいながらするよう仕向けねばならないし、時間的にも、疲れたり、あきたり、むつかしがつたりしないよう短いことが望ましい。

○高度な技術や、複雑なきまりの伴わないものであること 競争あそびで、とかく基になるジャンケンをみても、ジャンケンの型となる知らない位であるから、高度な技術を要する

ものや、きまりのむずかしいものなど、いろいろな条件を出来るだけ排除しなくてはならない。同じあそびをするのにも、五才児などとは自ら違ったルールや約束を創造してあげてよいと思う。

○音楽リズムとからめての行き方 集団を対象にしての競争あそびは、まだ無理な段階である。自然に行われて競争あそびは、たった一人、二人の友だちとの間でなされるだけで、五・六人まして十何人での紅白対抗のあそびは到底出来ない。これは運動の技術そのものが充分でないこと、社会性の発達も未分化で、友だち遊びが出来ない状態が多いからであるが、競争あそびの目的を考えてみれば、やはり、全然競争心も意欲もなく、運動量も少いような幼児にこそ、指導も必要なわけで、音楽リズムの指導の折に、先生は少しずつその意図を織りこんで行く方法は案外自然で効果的である。その場合、紅白に分れるものでなく、全体で出来るもので、勝敗や順位などは、正確に判定する必要はない。

手足を存分に伸したりまげたりするのに、背くらべということにして、背のびをして、手も充分上に伸し、誰が一番か、くらべっこをする。この時、適当な音楽効果は、幼児の意欲を湧きたたせてくれる。又、小さく体をまげてしゃがみ込み、誰が一番小さくなつた

か、くらべっこをする。というように、「くらべっこ」の程度に持つて行つてよいのではないだろうか。

兎とびの両足跳で、スタートからゴールまで横一列に並んで東の競争をしててもよい。その他、運動させるのに適当な動物になつての競争も考えられる。音楽やリズムを示して行くこと、雰囲気を盛りたてられるし、音楽が加ると、尚一層樂しくなる。又、与えられた音楽リズムで、身体の動きを敏捷にそく応させて行き、リズム感の把握とも並行して指導して行くことが出来る。

これらの指導は、何れも、気分的な要素に支配されて面白くもあり、つまらなくもなるので、指導上、先生は雰囲気をつくることに気を配りたいと思う。時に、故意に競争心をかりたせたり、時にはごっこ遊びやその他遊びの中から自然に競争あそびに向づけたりして、機に応じ、折にふれては方法を講じてあそびを固定させず、豊かにして行きたいと思う。

(お茶の水幼稚園)

X

X

X

X

四才児の競争遊び

について

石黒京子

三才児と比べると四才児の身体的発達は全くめざましい。つい先頃まで最年少の組の間には、かけっこしましょ、鬼ごっこしましょなどに、先生に誘われてやりだしても、何とかよちよちとしたそのあどけない走りぶりに思わずほえましまくなってしまったり、調子をわせてゆっくりと走ったりして、四才になつたばかりの頃はちょっと本気になって走らないと追いつかれてしまふ。そうなほど、スピードの出る人さえもある。

鬼っこでも、かけっこでも、また、かご

めがごめとか、花いちもんめ、あぶくたつたにえたなどの集団的な遊びをしているときなどにも、先生が入るとその遊びが一だんと活潑化するのは、三才も四才も同じだが、厳密にみると先生の位置の違いは大分大きい。即ち、三才児の競争遊びにおいては、先生は純粹にリーダーであり、その遊びは先生を中心として動くことが多かった。たとえば、先生が鬼になつたとき、子どもの興味と喜びは最大限に強まり、たまたま用事などのため遊びからぬけると、まもなく遊びは解散されてしまつて、いたことからも明らかである。

四才になると、それほど先生が中心に立たなくとも、子どもたちの間から競争遊びの発案者が現れてくる。今までの経験から先生を誘うに来る子どももある。そして次第にルールをえとくして、大勢でいっしょに仲よく遊べるように子どもたちは成長していく。三年保育時代にみられた、負けたり、鬼になつたりしたときにやめてしまう態度は、四才児になると殆んど見られない。また、リレーなどをしていく、夜中で走つていて転んだとき、わっと泣きたい気持をおさえるのは、友だちからかかる応援の声であり、それと共に、おこされた現在の自分のポストという自觉であろう。転んでも泣かないで、とか、鬼っこでも、かけっこでも、また、かご

になったときやめたらいけないなどとは先生は言わなかつた。しかし、子どもたちは子どもたち同志いっしょに遊んでいる間に、おのづから一定のルールを創り出し、タブーを発見することがある。それは全く、与えられたものでなしに、自動的につくり出したものである場合が多い。こうして子どもたちは、競争遊びを楽しんでいる間にも、不文律としての社会性を種々と身につけていく。

競争遊びに必要な要素は、思う存分に走りぬけるような身体的発達と、そこで行われる遊びの仕方を正しく理解する知的能力と、最も重要なのは、自分と友だちという関係を意識して、その間を一定の距離をもつて比較することができるようになつたときに起る競争意識というものである。遊びの種類の中では、友だち関係の入らない一人あそびや平行あそびをしていく間は、競争意識はあるけれども、いつまでも一人あそびをしていのぞいては、いつまでも一人あそびをしていふ子どもは少く、友だちを多く求めるようになつてきているし、三才の頃とくらべると交友関係も少し複雑になつてきている。比較的多数のグループで遊べるようになつた子どもたちが、自分たちで友だち関係を意識し、そしてその仲間の中ににおける自分の位置づけを意識したときに、競争意識はおのずからたか

まつてくる。その気持に適當な補助的指導が加われば、競争あそびへと發展させることは容易である。

しかしながら實際には、自由あそびの中で競争あそびをしているときは、次第に多人数の子どもが、このあそびの面白さがわかつてきて、より多く集まって來るのであるが、その反面いつでも遊びに加わらない子どもが一部にできている。どんな場面でも、引込み思案の消極的な性質の人はなかなか参加しがたいものであるが、とりわけそこで行われるあそびが、競争というものが主体となつて現われている場合、自分の力に自信のもてない子どもは勿論のこと、それとは反対に勝気すぎるために、友だちに負けることを非常に気にかけている子どもなども、関心はあってもなかなか遊びに加われなくなっている。

ところが、こういう場合、同じような競争あそびでも、リズムあそびの中で競争ゆうぎとしてあつかうと皆が喜んで参加するから面白い。たとえば競争あそびとして一番単純な形のかけっこを、リズムあそびのときいつも自由表現でしている動物や乗物のあそびで早くから大喜びである。また少しすすんでは、チ

ームをつくってあそぶりーも、かけっここと同じように種々のものになりながら楽しくあそべる。更にグループのみんなの協力によつて、より多く集まって來るのであるが、その反面いつでも遊びに加わらない子どもが一部にできている。どんな場面でも、引込み思案の消極的な性質の人はなかなか参加しがたいものであるが、とりわけそこで行われるあそびが、競争というものが主体となつて現われている場合、自分の力に自信のもてない子

どもは勿論のこと、それとは反対に勝気すぎるために、友だちに負けることを非常に気にかけている子どもなども、関心はあってもなかなか遊びに加われなくなっている。

このようによりズムあそびの中で、競争ゆうぎをとりあげてあつかう際には、先に、ふだん遊んでいる間に子どもたち自身でよく自治的にルールなど定めている場合のみらることを述べたが、このように組中全員で一つの遊びをする場合などには、遊びの基礎となるべき規律原則などは、勿論先生の指導として適切に与えられることが大切である。

しかし何といっても四・五才児の幼稚園の段階では、級の中の全員が一人残らず競争するという気持にめざめているわけではむろんないし、中には基礎的な法則なども數度行つてもはつきりのみこんでいない子どももいる。しかし一方の組の中の一員だということが理解しきれず、二人並んでいればその隣の人と並んで走るのだとのみ解釈している子どものいたりするのが、實際の状態である。しかしあいては、ひっぱりっこや、おすもうごっこなど、リズムあそびの中であつかえる競争ゆうぎの数もとりあげれば少くない。そしてこれらどのどれにおいても、いつも子どもたちがりスムあそびに喜んでのつてくるのと同じく、いや場合によつては、競争という意識の下につくり出されるふんいきによって、いつも以上に興味深くその日のリズムあそびはすすめられるのである。

このようによりズムあそびの中、競争ゆうぎをとりあげてあつかう際には、先に、ふだん遊んでいる間に子どもたち自身でよく自治的にルールなど定めている場合のみらることを述べたが、このように組中全員で一つの遊びをする場合などには、遊びの基礎となるべき規律原則などは、勿論先生の指導として適切に与えられることが大切である。

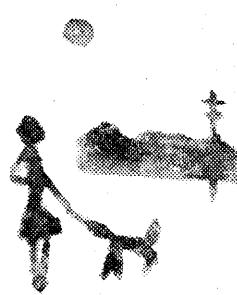
しかし何といっても四・五才児の幼稚園の段階では、級の中の全員が一人残らず競争するという気持にめざめているわけではむろんないし、中には基礎的な法則なども數度行つてもはつきりのみこんでいない子どももいる。しかし一方の組の中の一員だということが理解しきれず、二人並んでいればその隣の人と並んで走るのだとのみ解釈している子どものいたりするのが、實際の状態である。しかしあいては、ひっぱりっこや、おすもうごっこなど、リズムあそびの中であつかえる競争ゆうぎの数もとりあげれば少くない。そしてこれらどのどれにおいても、いつも子どもたちがりスムあそびに喜んでのつてくるのと同じく、いや場合によつては、競争という意識の下につくり出されるふんいきによって、いつも以上に興味深くその日のリズムあそびはすすめられるのである。

このようによりズムあそびの中、競争ゆうぎをとりあげてあつかう際には、先に、ふだん遊んでいる間に子どもたち自身でよく自治的にルールなど定めている場合のみらることを述べたが、このように組中全員で一つの遊びをする場合などには、遊びの基礎となるべき規律原則などは、勿論先生の指導として適切に与えられることが大切である。

(お茶の水幼稚園)

○第三回全国国公立幼稚園教育研究協議会は、去る七月三十、三十一日の両日、全国国公立幼稚園長会、京都府・市教育委員会の主催、文部省の後援のもとに、比叡山延暦寺根本中堂において開催されました。

「童話化」について（四）



本田和子

む

三、どのように変化して「童話」となるか。（その二）

2 「意図的変容」による「童話化」（その二）

文学が民衆のものとなり、印刷術が進歩する。そして、ラジオ迄が一般に進出すると童話伝承の場面が著しく変ってきた。一人の女性・一人の老人を中心として数人の子供のために物語られた「家庭の場」から、語り手は同様に一人でも数百万の児童を対象とした「社会的な場」へと、場面が移行している。

「家庭」を場とする時、変容は意図的になされるとしても、「是非この作品を児童に」とか、「これは児童に非常に好まれるに相違ないといったような、与える」とに対する積極性はなく、従って、その変容も消極的になされる。即ち、「与えるならばこれを改めて」といった程度に「童話化」されるのである。

「社会」を場にする時、「童話化」はぐっと、積極性を増す。「こ

の作品を是非、この時期の子供達に」という教育家や児童文学者の意志や、「これなら児童に受けること必定」という出版企業家の意図が、「童話化」を推進する源動力となる。そして、その各自に応じて、作品の選択も、変容の方向も異ってくるかも知れない。同時に、そのどれにも共通にみられる作品選択の基準と、変容の方向がありはしないかとも思われる所以である。

この、「社会」を場としてなされる「童話化」について、先ず「作家の意図の下になされる童話化」を考えよう。

童話作家とよばれる人々の中には純粹に創作だけに従事する人もあるが、翻訳・再話などを併せて行う人が多い。それには様々な場合がある。児童文学に対する情熱止み難いものがあり、創作だけでの意欲を充たし得ぬ場合、優れた語学の才を利用して、広く世界の名作を児童に紹介しようと思図する場合、亦、生活の資として副業に再話をを行う場合などもある。この、最後の場合を除けば、作品の選択にも、再話の方向にもその作家の意欲と個性がにじみ出

るものである。このような再話が、成人を対象としている作品の児童向け再話ということになれば、それは「童話化」である。こうした作品の幾つかを例にとり、それがどのような意図の下になされているか、その意図がどのような方向に表現されているかを考えよう。

う。

最初に、代表的な幼年童話作家の浜田ひろすけによる「童話化」を例にとろう。「ひろすけ童話読本」の中に純粹の創作ではない再話が幾つか含まれているが、その中の「光のキス」と「赤い燈籠」と題する二篇は、アンデルセンの「絵のない絵本」の第一夜と第二夜からとったものである。そして、著者自身が序文の中で次のように述べている。

——「光のキス」と「赤い燈籠」とは、アンデルセンの「絵のない絵本から探つたもの。邦訳をお持ちの方は試みにその物語りの第二夜と第一夜とをこれに比べてみてください。わたくしがどんな風に筆を入れたか御参考になりましょう。——

アンデルセンの作品の数には、童話文学の最高峯として不朽の価値を保つものであるが、この「絵のない絵本」と題する散文詩は、児童だけを対象にして書かれた童話とは、やや趣きを異にしている。傷つけることの出来ない童心の美しさを歌い、弱いものに愛憐の情を惜しまぬ彼の創作態度と、旅の体験と、豊かな想像力との結晶であるこの一連の作品は、幼い子供達の魂に働きかけ得る力を充分に具えているが、然しそれをそのまま与えるには不適当であるとし、明確に「子供に与える」という立場から筆を加えたのがこの著者の態度である。次に文例を「赤い燈籠に」とって作品の比較を試みよう。

——アンデルセン原作

(川崎芳隆訳)

——ひろすけ童話

「お月さん。お月さん。こんばんは。話をきかせて下さいな。あの遠い空からお月さまは、にこにこしながら今晚もすぐ

に話をしてくれました。

「ゆうべのこと」——これは月が話した言葉である——「ゆつくりと、わたしはインドのすみきつた大気の中をすべりながら、ガンジス河のながれる水に影を落していたのです。わたしの光がさしこもうとしていたぶあつい・いけがきは、からみあうす・か・けの老木からでてきていて、ちようどかめのこうらのようにはぱつぱつとふくれておりました。

と、その時しげみの中からかもしか・み・た・い・に・身・も・軽・く、エヴァのよう・に・美・し・い・ハ・イ・ン・ド娘がただ一人、ひょっこり姿をあらわしました。ふと、その暗い所から、おもいがけない人の姿が現れました。かもしかのようにはしづく・体も細くて、その人はこの世の人とはちがうように見えました。けれども、いかにもこの世の人であります。青白い草葉の上にくつきりと影を浮かせて、そこの人は動いていました。それはインドの娘さんであります。

かこうなよなよとやさしいよ
その娘のからだつきは、なに

うすでありますから、まるまるとはちきれんばかりに見えましたので、わたしは娘の考え方をすいひふごしに、のぞくことさえ出来そうでした。

足のぞうりはとげ草に引きさかれていましたけれど、娘はぐんぐんと前の方へ進んでまいります。かわいたのどをうるおして、河からあがつてきた猛獣がおずおずかたえをかけぬけて行きます。

といふのは少女の手にランプの火があかあかもえて、それをまもろうと傘のようのかざしたほそい指の血がわたしの目にもいきいきうつておりましたもの。河の方に近づくと、水の上にランプを置きます。と、それは

うに、たつた一人で来たのでしょうか。わたくしはそれを不思議に思いました。

娘さんは野ばらの荆もかまわ

ずに、やぶの中をふんできました。荆はくつをひつかきました。ふと、何者か、あわただしくかけ出しました。一頭の大きな鹿であります。鹿は、河のそばに来て水をのもうとした時に、娘さんの足音を聞きつけたのでありました。

娘さんは別に驚きませんでした。やぶの中からあらわれました。わたくしはひとめでなにをしてそこに来たのかわかりました。(2)娘さんは、可愛らしい燈籠をさげていました。煙が風にあふられてちらちらすると、片手をそれにあてがいました。すると五本の指さきが灯にすかされて、赤くきれいに見えました。娘さんは河のふちに立ちました。河の水は、私の影を浮かべ

すべるようすに水の上を、河しもをめざして流れています。ほのおが風にはたはたゆれて、いまにも消えそうに見えたのです。でもランプはなおも、もえ続けています。そのあとを追いかながら、少女の黒い火みたいな目が、絹のような長いまつ毛の奥から、心をこめて見送っています。

又、すぐに明るく燃えました。娘さんは、まばたくことも、忘れたように、その目を向けて見

ていました。長いまつ毛の間から、いつまでも、いつまでも。どうしてそんなに見ているの

もしもランプのほのおが、目に入るかぎりもえづけてくれるならば、思うひとは、まだ生きているのだし、もしもその前に、消えるようなことがあつたら、あのひとはもう世にいないということを、娘はよくよく知つていたからです。

でも、なおもランプのほのおをあげあげ、ゆらめいていまし。た。心が、かつかともえて、なにかしらふるえるようなきもちです。娘はつとひざまづき、お祈りをあげました。かたわらの草の中には、ぬめ

て流れていました。娘さんはしなやかな体をかがめ、腕をのばして燈籠を水の上におきました。手をはなれて燈籠はしづかに流れ出しました。焰は風に吹かれると、横になびいて消え入りそうになりました。けれど、又、すぐに明るく燃えました。娘さんは、まばたくことも、忘れたように、その目を向けて見ていました。長いまつ毛の間から、いつまでも、いつまでも。どうしてそんなに見ているの

河に燈籠を流してごらん。そして、その灯が見えなくなるまで消えなかつたら、兄さんはどんなに遠い所にいても、この世に生きていらつしやる。けれど、もし、その灯が途中で消えたなら、もうもう生きていらつしやらない、といううらしないの

であります。(3)燈籠は流れて行つて、遠く小さくなりました。娘さんは、河のふちの一つ所に膝をまげ、両手を合わせて、どうぞあの灯が消えないようにと祈つていまし

ぬよとつめたい蛇が横たわつて
いたのに、娘はただもう「うづら」
マーさまと、おむこさんのこと
しか考えていませんでした。

体をのばしてい、娘さんは、少
しもそれに気がつきません。兄・
さんのことだけを思つていま
した。

かわいたのどをうるおして、
燈籠は、やがて見えなくなり
ました。燃えながら、向うに行
つてしまひました。

う。娘さんは手を合わせたまま、
云いました。

河からあがつてきた猛獸が、お
すおずとかたえをかけぬけて行
きます。

かと、何ものか慌しくかけ出
しました。一頭の大きな鹿であ
りました。鹿は河のそばに来て
水をのもうとした時に、娘さん
の足音を開きつけたのでした。

箇所を引こう。

原作

童話化作品

「あの人は生きている！」と思

「生きてるわ。生きてるわ。」

原訳の文章は、二十一語からなる一つの文章である。それに対し

て、「童話化作品」は、総語数四十二の三つの文章の連りに変えら

れていた。

更に、補足・説明のされている箇所を例にとると次のようなもの

がある。即ち、ガンジスの美しい流れを挙げただけで物語りの舞台

をしのばせる原作に比し、「童話化作品」は「印度」という国がある。

私はそこまで行ってきた」と説明を加え(①の箇所)、又、少女の行

動と心理を描写して、迷信に生きる南の國の人々の生活をほうふつとさせるに対し、「童話化作品」は「といううらないでした」と説

明している(②の箇所)。暗示を避け、間接的な表現を廃して直説的説明に改められ、わかり易い平易なものになつてゐるのである。

……を附した箇所は、両者の表現用語の異なる点であるが、「すす

のかたを示す部分である。この箇所の文章も「童話化」作品の方
が長くなっている。これは次のような理由に基づくものと云えよう。

即ち、原作の美しい文章は、描写も説明も短かいながら、可成複雑な構文をもつていて、『童話化』作品は、構造の簡単な短い文章が単純に重なり合ってい、更に、随所に説明が挿入されているために、全体として長くなっているのである。前述の文例から該当

変容させてしまつてゐる。

浜田ひろすけは、幼児と共に歌い共に楽しむ善意の作家と云われてゐる。この作者の心づかいが細やかに行きわたつてゐるのが前掲の例にもみられるようと思われるのである。

次いで今一つの例を鈴木三重吉の「童話化」にとろう。三重吉は近代児童文学の祖とよばれるが、純粹の創作は比較的少く芸術性の高い美しい再話ものが多い。彼の再話には創作以上の苦心が払われている。具体的な例としてドーデーの短編「スガンさんの山羊」の「童話化」を引こう。これは詳細な比較は省くが内容を著しく変えているような箇所はない。ただ原作にある序の部分「グラシゴアール君に与える教訓」の部分が省かれている程度である。

文章は平易に單純な構造に変り、原作の変化に富んだ描写法が素直な平板な説明調になつてゐる。次に一例を掲げる。

—— 原訳（桜田佐訳）

ああ、グラシゴアール君、実に美しい奴だつたよ。このスガンさんの山羊は！ 優しい眼、下士官風のあごひげ、黒くて光つてゐる蹄、縞模様の角、それ長い白毛の袖瘤でその綺麗な愛く出来てゐました。

凡て云つたら！

—— 三重吉童話化

今度の山羊は全くいい山羊でした。そのにこやかな目といふ下士官風のあごひげといふ、黒くてつやのあるひずめといふ。まだもようのある角といふ、外套の代りをしている白い毛など、全てがいかにも可

原作が若く美しい牝山羊の抱いたかりそめの慾情を描いてゐるのに比し、「童話化」作品は皆に賞めやされて得意になる子供のよくな無邪気な高慢さを示す情景に變つてしまつてゐる。

児童に芸術的な物語を与えることを高唱し、品性・趣味の向上を計り、文章水準の引き上げを意図した彼の「童話化」は、平易で理解し易いように変えられながらも、きめの細い美しさを失わない文章にその面目をよく示してゐる。そして、牝山羊の愛の戯れを子供らしく変容した所に、彼の児童への配慮が現れてゐると云えよう。

ここに、二人の作家を例にとって「童話化」を考えてきた。作家達は、筆の力で文字を媒介として児童と接觸してゐるだけに、「童話化」において先ずみられるのは用語の平易化と文章構造の単純化であり、次いで内容・表現の児童化がなされている。

然し、原作の持つニユアンス・味わいは出来る限り保存しようとする傾向がみられる。これは、作家の意図が芸術作品を児童の世界に浸透させようという点にあることを示すものである。更に、藝術性の強調は変容の仕方・文章の扱い方に現われるばかりでなく、作品素材の選択をも規定するのである。

(未完)

—— 原訳（桜田佐訳）

これは君と僕の間だけのことだよ、グラシゴアール君。—— 一匹の黒い毛色の若い羚羊は、運よくブランケットの気に入ったらしいのだ。二人の仲良しは、一時か二時の間、林を縫つて彷徨し歩いた。若し二人の云い交したことを知りたければ、苔の下をこつそり抜けていく、あのおしゃべりの清水に聞いて見給え。

白山羊は、その中にある一匹の黒毛のかもしかをおともにかけて、一、二時間森の中をさまよい歩きました。白山羊が、そのおともを相手に、得意になつてどんなことを云つたか、それが知りたければ、あのこけの下を、姿をみせずに流れている、おしゃべりの泉の所へ行つてお聞きなさい。

—— 三重吉童話化

白山羊は、その中にある一匹の黒毛のかもしかをおともにかけて、一、二時間森の中をさまよい歩きました。白山羊が、そのおともを相手に、得意になつてどんなことを云つたか、それが知りたければ、あのこけの下を、姿をみせずに流れている、おしゃべりの泉の所へ行つてお聞きなさい。

「児童の生活発表」に

賞をうけて

栗田成子



去る五月二十六、七日の両日、長野県諏訪市で行われた日本保育学会第九回

大会は、参加者およそ千名、北は北海道、南は九州の果てから集まつた会員で会場はあふれるばかりの盛会であつたが、今回始めて設定された倉橋賞は、選考委員

会の審議の結果、今回発表の研究中よりここに掲げた「児童の生活発表」を発表された栗田成子氏（神田寺幼稚園教諭）

「小児期に於ける体質究明の一方案」を発表された竹村計美氏（長野県保育専門学院講師）の二人が最初の栄ある賞を得されたので、ここに研究の動機、概略、感想などを記してもらつた。

んでした。そのうちに一年はたってしまいました。

私は昭和二七年に卒業し四月から神田寺幼稚園に就職しました。受持は三才児で森崎先生と一緒にいました。森崎先生が保育してくださいと、知らん顔をして見ていたのが具合悪く、いつか観察し記録をする仕事をはじめました。次第に生活表の記録がたまつていきましたので、そのうちにこれをまとめてみたら、何か役立つのではないかと思うようになります。然し当時の私は、どんな方法で活発表の中にどの様なことばがどんな形で使われているか、又児童がどの様な環境でどんな生活をし又なに興味をもつているか、どんな生活が語られているかといふことを、何をねらって研究をしたらよいかという事も、さっぱりわかりませ

の記録は引つづきとっていました。この子供達は昭和三〇年三月に卒業していきましたので、又新しい三才児をもつことになりました。

本年になつて保育学会で発表するよう園長先生にすすめられた時、あの生活発表の記録を新しい観点から、まとめてみようと思つたちました。はじめは生活

発表における言葉の豊かさや、文章のとのいは知能の發達と大きな関係があるのでないかと考えました。幸い子供達については、四才の時に田中ビネ——五才の時にWISCの両知能検査の結果がとつてありました。然しもつと考えてみると生活発表を左右するものは、知能だけではないようにも考えられます。そこで結局何が最も大きく生活発表に作用しているかを確めてみることにきめたので

考えてみると大勢の人の前で自分の意見をまとめて、はつきりといふことは、これからの中民主社会に生きる人の大切な能力であります。教育者も親も、子供達

の最も小さい時から、この力を正しくつけていくように配慮し、それを阻む要因

を取り除く様に努めなければならないのです。今から考えると何気なしに始めた生活発表の記録とりの仕事が、こういう大切な教育のねらいに、上手にはまつていただけであります。

二、研究の概略

1 研究のねらい

三年間保育児について月曜日の朝、前日の生活経験を自由な氣持で発表させこれを記録して皆の前でまとまつた言語発表が出来ることにはどんな因子が最も大きくなっているかを調べ、全員が発表できているかを確認するための指導法をさぐつてみようとした。

2 研究の手づき

調査

- (1) 三才より五才までの三年間に渡る生活発表の記録をとった。
- (2) 知能検査 向性検査 家庭の文化的環境を調査した。

分析

- (1) 記録した生活発表を日本語の基本文型に従つて分析する。
- (2) 生活発表と、知能、社会的向性、家庭環境の三者との間のそれぞれの相関を求める。
- (3) 三年間に渡る言語発表の変化の著しい園児についての分析をする。
- (4) 言語発表のおくれた子供について主な原因を追求する。

3 結果

(1) 相関

▽ 知能指標との間の相関については、五才時の生活発表と五才時に行われたWISC知能検査との間では○・五四でほぼ相関がみられたが三カ年の総合した生活発表と田中ビネ、WISC両検査の中間値の間の相関は○・三七で殆どみとめられない。

これは二五年中一〇〇以下の者が僅かに三名であり最低の者でも九三であるという非常に上に偏りすぎた標本群である事と、生活発表はそのまま言語の

発達度を示すものでない改つた場での
発表であるというからこの様な結果に
なつたものと思われる。

▽社会的向性との間では〇・六九で予
想通り相当高い相関がみとめられた。

▽家庭環境との間の相関は生活発表に
当の影響をもつものと予想されるが相
本調査においては全く相関は認められ
ない。本園児の家庭が一般からみて相
当高い位置で平均化しているという事
によるのかもしれない。

結局知能指数や家庭環境に特に問題の
ない限り、生活発表をするかしないかが
大きく左右するものは、社会的向性であ
るという事が出来る。

(2)年令により変化の著しい場合

三年間の生活発表を通してその間に上
下の変化の激しい子供達について考察
してみると、幼児の生活発表には偶然
的要素が多いが向性の問題がキーボイ
ントになっていることが伺われる。

(3)生活発表における者の要因
生活発表における者の要因

みるところの場合も向性の問題が大き
くはたいておりそれと知能の低さが、
むすびつき、あるいは育児の際の過剰
疵護が加えられる条件が、からんだり
すると、ますます社会的な場での発表
を行わない子供になる事が言える様で
ある。

三、感想

私の研究をふり返つてみると、研究の
手づきに、いくつかの不備な点があつ
た事に気付きます。その一つは生活発表
にあたつていつも皆の子供に平等に機会
を与えその上充分に言わせる様にする事
が励行しつづけられなかつた事でありま
す。又生活発表について論理的な質の評
価を加える事が出来たら、もっと適確な
結論が出たのではないか、更に家庭環境
について本の数の多少等という程度のち
がいでなく、もつと根拠のある層別を工
夫すべきだつたと考えたり、生育歴等も

動機にも述べた様に、私は日常の保育
の中で幼児一人一人を把握し、よりよく
成長させて行き度いという事を念じてお
りましただけで、今回の発表もその様な
意味でまとめたものにすぎません。研究
を目的としていいものでないもので、資料
も少く、形体もととのはないものでした
が、当日会場の方々の御静聴を頂いて本
当にうれしく思いました。現在も引づ

いて記録をとつておりますが、これから
の幼児教育を高めて行くためには、私達
スタッフも出来たのではないか等と、

まとめ出してから始めていろいろと考え
はたいておりそれと知能の低さが、
させられてしましました。

然しこの様な事が私の今後の保育の上
には丁度よい勉強になりました。これか
らも出来るだけ研究をつづけていき度い
と思っております。

第九回日本保育学会では倉橋惣三先生

の御功績をたたえる倉橋賞が設定され、
その第一回の授賞を頂きました。私は授

賞等という事は本当に思ひがけない事で
したので恐縮するばかりでございまし
た。

動機にも述べた様に、私は日常の保育
の中で幼児一人一人を把握し、よりよく
成長させて行き度いという事を念じてお
りましただけで、今回の発表もその様な
意味でまとめたものにすぎません。研究
を目的としていいものでないもので、資料
も少く、形体もととのはないものでした
が、当日会場の方々の御静聴を頂いて本
当にうれしく思いました。現在も引づ

保育者自身が日頃の実践を多少でもまとめて研究して行く態度が大切だと思いま

す。

(東京・神田寺幼稚園)

方策」として発表させていただいたのであります。

「小児期に於ける体质究明の一方案」に

賞をうけて



竹村計美

小児科の専門医として毎日臨床に従事して居りましたが、私は多くの病児及びそれに付き添つて来る母親の態度をみて小児科の臨床医は小児の病理のみではなく、小児の生理及び心理を充分究明し、精神身体医学的にその体質を理解し、病理を知る事がより一層患児を疾病より速かに治癒せしめ、更に健康小児虚弱児童を疾病より護ると同時にたくましい发育をはからねばならない事を痛感致して居りました。

幸い昭和二十六年より新潟大学医学部

公衆衛生教室の教授小坂隆雄博士の御指導を得、なお長野県学校医会長寺島博士の御援助により、小児に於ける動態的体質の研究に従事する機会を得ました。爾後小児の体質について特に幼児(保育園児)を中心として健常者及び病児を対象として年令差を五年間研究を続けて参った訳です。

第九回保育学会が諫訪市に開催にあつて校医会長寺島博士及び保育専門学院長根岸先生の奨めがあつて、その研究の一部を「小児期に於ける体质究明の方

私達の生活現象は身体内部環境で絶え平衡調和を外保たうと諸機能がいろいろと役割を演じ、また外部環境に對しては自己の生命の自由を守ろうと体も心もいつも努力している。この努力する生活反応の表われを体質と考えられます。

生活現象の平衡状態を保つ機能の中で重要なものの一つに自律神経系があり、この中で交感神経と副交感神経がその役割を果している。内分泌(ホルモン)とくに脳下垂体副腎皮質系機能は生命現象や心の働きに順応するのに非常な重要な役目を果していることが最近明らかにされて来た。即ち、このホルモンは生活反応の表われである体質を支配する重要な要因の一つであることが判る。

そこで私は脳下垂体副腎皮質系機能の一つのめじるしとされている血液中の白血球の一成分好酸球について調べ、好酸

球数の在り方、その増減を小児について動態的に観察し、さらにそれをとおして脳下垂体副腎皮質ホルモンがどのように

小児体質に影響するかを考察してみた。

勿論、この内分泌機能の検査には好酸球数だけを取り上げるのでは不充分だが、ビンクルマン氏直接検査法が簡易で且つ正確であるところから多くの条件のもとで観察したのである。

検査対象は出生直後の新生児、乳児、幼児、小学生、中学生の健康児及び病児とその一部の家族であり、延べ数千人に亘って行つたが、今回の報告は主として市内保育園児に重点をおき観察したその結果の一部を次に述べてみよう。それに先ず秋季の小児期（乳児より一五才）の年令的差異をみると幼児期（三才一六才）は好酸球数値一立方ミリメートル中四五〇。乳児二五〇。小学生三五〇。中学生二五〇。成人一五〇で幼児期が最も高

い。一方小児体質の年令的な特徴を考慮すると幼児はとりわけ過敏性でこの年頃はエキリ年令期といわれるほどである。

小児期の好酸球数値は年令あるいは季節などによつて夫々特異の様相をあらはし静的断面だけですべてを判断することは出来ない。

次に幼児期の季節変動をみると夏季はこの数値が著しく上昇し、また年令的にも違があることが確認された。とくに

保育園の四、五才の幼児が夏季に於ける好酸球数の上昇は極めて著しい。それにようてこの年令があらゆる環境の刺戟に対しても敏感に反応し、順応しようと努力しているかが判る。この年令期の小児は夏季にエキリ、自家中毒症、その他急激な症状を起し易いが、これは臨床的経験の事実と一致する。以上が小児期全般からみた幼児期の特徴である。

次に保育園児の好酸球数の個人的分布状態を観察し、その多少の実態を体質的に検討してみると、平均曲線（一立方ミリメートル中四五〇前後）より離れて上

位（五五〇以上）下位（三五〇以下）にあるものは外部からみると病氣ではないが普通と違った体質を示しいる。即ち、

上位にあるものは性格的に神經質に傾き

湿疹、しもやけ、ぜん息性気管支カタ

ル、じんましん夜尿症、蛔虫症にかかり

易い。これに対して下位にあるものは抵

抗力が強く、いろいろの悪条件に対しても勝つ力をもつてゐる。

次に異常にとび離れて上位（一〇〇〇以上）にあるものは遺伝的異常体質が認められた。前記上位のものほかにお、発熱時けいれん、自家中毒症、猩紅熱などにかかり易く、性格的な異常が目立ち神經質で我儘で一寸したことも怒り家庭の暴君となり易く、落ち着きがなく疲れ易い傾向がある。この様に上位にある幼児についてはとくに注意しなければならない。

以上の結果からみて各人の体質の判定が可能となるわけである。

更に異常環境児として諫訪湖学園取容児童四名について観察した。此處では

年令が進むにつれて好酸球数が増加の傾向があり、中学の年令にはとくにその増加が認められた。これら好酸球数値は児童相談所や同学園の先生の調べた心理学的調査とよく一致した。同学園の児童は一般的に精神的には内向性で、神経質な傾向をもち、身体的には湿疹、しもやけ、夜尿症、アレルギー性傾向がみられ、寄生虫の寄生も多かった。

今回は残念ながら、遺伝的傾向を調べることは出来なかつたが、収容兄弟共に異常过多を認める点より、とくに好酸球数値の高いものは遺伝的傾向をもつてゐると推定される。これによつて異常な環境は如何に児童に影響を与えるかがわかつ、普通環境の児童にくらべ特異的な差異があることを確認した。

さて本研究の要点を申し上げると幼兒期三才と六才の好酸球数の変動が激しくとくに増加率が高く副交感神経優越の傾向がある。

精神身体医学的な異常傾向ありと認め

られる保育園児は大体異常に好酸球数過多の傾向を示している。幼児期は生活反応が非常に活発になり、それに幼児の意志も加わつて、自律神経系ひいては各種ホルモン系の作用の動搖がはげしい状態であることを物語り、この幼児期の保育は非常に大切なものであることが解る。

これらのこととは現在多くの心理学者、児童心理学者たちが、心理学的方面から研究している問題だが、このように科学的な実証で心理学を裏付けることが出来る。

小児の体质は遺伝的なものと環境的なものとが作用し合つた結果、創造された構え方であり、好酸球数の増減、多少の実態は小児体质を究明する上に、又幼児保育の実際に対して大いに価値ある一方策と考えられる。

以上は私が今回倉橋賞をいただいた研究論文の概要であるが、勿論これですべての研究は終つたのではなく、目下これを基礎としてなお多くの条件に対して病

理心理の面からも研究を続けております。

この様な未熟な私の研究に対して最初の受賞に対してただ感激して居ります。御指導をいただいた恩師新潟大学小坂教授、色々と御把助を下さった学校医会長寺島博士、及び発表に対して御便宜を計つていただいた保育専門学院長根岸先生に対しても深く感謝致します。

今後小児特に幼児の生理と心理を客観的な裏付けによつて益々究明し、精神生物学の方向より、乳幼児の健やかな育成をはかり、保育の発達に努力、貢献致し度く思つております。どうぞ今後とも皆様の御指導と御支援を賜り度く御願い申し上げます。

保育学会の発展を祈りつつ擱筆致します。

(長野県立保育専門学院
諏訪赤十字病院小児科部長)

本園の言語指導の基準

—〈島根大学教育学部付属幼稚園〉—

舟木哲朗

言語は、意志を通じ合う道具として、社会生活をして行く上に、欠くことのできないものである。このことは既に常識であって、今更言ふまでもないことであるが、「ことば」の持つ意義は、単なる道具としての意味を越え

た、極めて広く、且深いものが
ある。それは、ことばは直接に思惟と結びついている、ということである。だから、ことばの教育は、それがそのまま、人格形成に連なる問題として再検討されなければならない。幼児期の言語発達が立後れた者は、学童期になつて、その克服に非常な困難を感じるだけでなく、彼の人格形成に、重大な影響のあることが明らかにされている。専ら「話しことば」であり、文字のように明確な形を残さないので、従来、教育の盲点になつてゐる。

幼稚園における言語指導は、勿論、幼児のごく自然な遊びを中心に行われるべきだし、一定の教科書を用いたような、型にはまつた詰込みであつてはならない。けれども、教師

は、基準をナマのままに出すのではなく、いろいろな活動の中へ巧みに織込み、個人差に応じた指導がなされなくてはならない。又、ことばを使いながら発展しているので、教育全般を通して、言語指導の、一貫した方針がうちたてられる必要がある。

そこで、私共の園では、「言語」という、特定の活動を考えるのではなく、園における幼児のすべての活動を通して、言語指導は如何なる基準において行われるべきであるか、という問題を取上げ、一昨年から、一応の試案を作つてゐる。

試案は次のようにして作られた。

1、幼児の言語発達に関し、広く文献から資料を求め、これを整理する。

2、本園児の実態調査を行い、右の結果を、本園に適合するように修正する。

3、「幼稚園教育要領」「小学校学習指導要領」「国語科篇」などを参照し、これを右の2と比較対象しながら、実際の指導に当つて

「のうにしてでき上ったのが、第一表および第二表で、まだ試案の域を脱していないが、本園の言語指導の基準線を、一応ここに求めている。

一、言語の発達から見た

幼稚園児

生後六カ月目頃にはじまる無意味な発音から、満一才前後にはじまる「語文」、満一才半以後にはじまる二語文を経て、満三才頃に至る間を、言語の発達における、一つの段階として把握することができる。この時期に、語いや文章の形式が著しく発達し、何とか一通り話せるようになる。幼児の、言語についての関心が、語いの習得やその使用に集中される、模倣の盛んな時期で、言語の基礎的練習期である。

語いの発達という点から見ても、形式の発達という点から見ても、三才という時期は、明らかに一つの転機である。四才頃から、幼児語が急速に消失はじめ、これまでに培われた言語力が、盛んに外に向って発動される

ようになり、獲得された能力の自発的使用に急で、文章の形式は、却って乱れて来る。又、四才以後は、語いの増加量が年々減少する。このことは、幼児の、言語についての関心が、これまでとは異った方向へ移ったこと

を意味する。この時期の幼児が空想的であることをから、たわいもないことを、考えたり言つたりすることも特徴的で、この時期が、ちょうど幼稚園期に当る。このような状態は、

小学校低学年にも持続され、満七才頃になつてもまだ自己中心的で、一つのテーマに基く討論などできない現実と空想とがはつきり分化し、抽象的な意味の理解が可能になり、一つのテーマに基く討論ができるのは、満八才以後である。

第一表は、発達の特性と、それに応ずる教育の必要をまとめたもので、一般的傾向、語育の必要をまとめたもので、一般的傾向、語の習得、および語いの駆使力は、ごく自然な状況で、普通の幼児が到達する段階である。若しこの段階に到達していない幼児があれば、その原因を診断し、必要な処置をとらねばならない。例えば、身体的、或は情緒的な原因による言語障害児に対しては、言語そのものよりも、その原因となる条件に治療を加えるし、家庭の無理解で幼児語から脱却しないとか、或は正しいことばが使えない幼児に対しては、むしろ保護者への啓蒙に努めるし、知能の低い幼児に対しては、あせらずに、特に

二、発達の特性と必要

言語の発達から見た幼稚園児の特性は、右の通りであるが、更にこれを細かく掘下げた上で、言語指導の具体的な目標を設定する必要がある。同一年令でも、保育年数によつて、発達の様相に、幾分の差異が認められるが、ここでは、二年保育児を中心に考えることにした。

経験を豊富にさせることに留意する、等がこれである。

指導上の留意点は、発達の特性に対する必要を意味する。これは、その年令相

応の発達を遂げた幼児について示したものであるから、当然個人差に応じた配慮が必要になつて来るが、一応、四才として示したものは、年少組に、五才として示したものは、年少組に、五才として示したものは、普

通の幼児にあっては、入園前でできている苦ではあるが、四月の入園当初に取上げることにしている。

これが幼児の発達程度に応ずる取上げ方にについては、十分に考えなければならないが、一度、カリキュラムを構成するにも、指導を行ふにも、いやしくも、言語の指導を考えるには、必ず考慮に入れておかなければならぬと考えられる事項である。

おわりに

に適用し、三才までとして示したものは、普通の幼児にあっては、入園前でできている苦ではあるが、四月の入園当初に取上げることにしている。

四、カリキュラムの構成

三、言語生活の場と指導

上の留意点

発達の特性と共に必要なのは、幼児が、どのような場面でどのような言語生活をしており、且、それに対して、どのような指導がなされべきか、ということである。第二表は、幼児の言語生活の場を中心まとめたものであるが、この中に挙げたものは、年少組、年長組を問わず、幼児の個人差に応じて、絶えず発達を助長すべきものとして考へてある。

幼稚園におけるカリキュラムは、当然園児の生活の全分野にわたらなければならないし、且、六つの領域がばらばらにならないよう、一つに纏合していなければならぬ。そこで、他の領域と無関係に、言語だけのカリキュラムを作るというようなことは、到底考えられない。それで、本園では、先ず第一表においては、年令による言語指導の重點をおさえ、第二表においては、それぞれの語」として、固苦しい、「国語科の授業」といった感じのものをやっているわけではない。この試案は、且下検討中で、将来はもつてねらうべきものとして、これらのものが有効に展開されるように、幼児の活動を考え、幼稚園の全生活の中における、言語指導の位

これが、何かはつきりしたものを持つことの必要を痛感し、一応の試案としてまとめたものである。従って、平素の指導は、特別に「言語」として、固苦しい、「国語科の授業」といった感じのものをやっているわけではない。この試案は、且下検討中で、将来はもう大方の御批判と御指導を仰ぐことができたら幸である。

(次に第一表、第二表を掲げる)

第一表 発達の特性と教育の必要

| 年令 項目 | 1 ~ 3 才 | 4 才 | 5 才 |
|----------|--|--|---|
| 一般的的傾向 | アニミズム 自己中心的 思考は直接的現在的 有意注意の力が乏しい 或程度觀念的思考ができる | アニミズム 自己中心的 現実と空想が未分化 有意注意の力が乏しい 示された特性を絵の中で指摘できる | アニミズム 自己中心的 現実と空想が未分化 過去現在未来の区別がつく ことばでかんたんな推理ができる |
| 語いの習得 | 語いの増加量が年々増す 名称に興味を持ちよくおぼえる 姓名が言える 自分を第三人称で呼ぶ | 語いの増加量が減少する 身辺のもの名が言える 流通している金銭の名が言える ボク、アタシが言える | 語いの増加量が減少する 語いの把握は直観的抽象的である 右と左がわかる 敬称が正しく使える |
| 語いの駆使力 | 話すことばの発達が著しい 動詞形容詞の語尾変化を習得する 幼児語を使う 文章の長さが急激に増す 単位時間に話す文章の数が急増する 従属文を伴う文が多くなる 質問に対してじゅうぶんに答えられない | 話すことばが一応完成する 助詞が完全に使える 幼児語がなくなる 文章の長さが僅かに増す 単位時間に話す文章の数が僅かに減少する 従属文を伴う文が減少する 応答はハイカイイエだけ | 話すことばが自由に使える いろいろな品詞を使う 共通語を理解する 文章の長さが僅かに増す 単位時間に話す文章の数はあまり変わらない 従属文を伴う文の数はあまり変わらない かんたんな説明ができる |
| 指導上の留意点 | いろいろなものに接する機会を作り語いを増すようにしてやる うるさがらずに話の相手になつてやる 正しいことばを聞かせる 動詞形容詞の語尾変化を習得させ 姓名が言えるようにする | 自由な遊びの中でひとりひとりに行渡るような指導をする 不安を取除いて自由に話せる雰囲気を作つてやる 幼児語から脱却させる 代名詞を使わせる 来客へあいさつができるように導く 日常のあいさつができるように導く ハイ、イイエがはっきり言えるようにする 相手にわかるように話させる | 大勢で話を聞いたり数人で仕事の計画を話し合ったりできるように導く 必要なことを選んで話せるよう導く 共通語を理解させる 敬称が正しく使えるように導く 「ごめんなさい」が言えるように導く 感じのよいあいさつができるように導く かんたんな伝言をさせる 人の前で自由に話すようにさせる 童話や紙芝居は児童の現在の生活に通ずる平易なものがよい |

第二表 言語生活の場と指導上の留意点

| 項目 場 | 方 法 | 内 容 | 指 導 上 の 留 意 点 |
|-----------|--|---|---|
| 聞くだけの場面 | ひとりで聞く 大勢で聞く 友だちから聞く 先生から聞く 家人から聞く そのほかの人から聞く ラジオやテープコーダーで聞く | 自然音や鳴き声を聞く さまざまな人の声を聞く あらたまつた話を聞く 伝言やさしつを聞く 人の経験発表を聞く 劇映画、紙芝居、人形劇、童話などを見たり聞いたりする 話合いを聞く | 聞く知覚の働きを正確強大にするように導く 簡単な語いを理解させる 的確に聞き取らせる 要点をとらえる力を伸ばす 正確な表現を聞かせ批判的に聞く力を伸ばす 話す人をよく見姿勢をよくして聞くように導く |
| 話し聞く場面 | 一対一 一対多 多対多 友だちと話合う 先生と話合う 家人と話合う その他の人と話合う | あいさつや応答質問をする 見たこと聞いたことを話し合う 日常生活で話したり聞いたりする 遊びや仕事の計画を話し合う 遊びの中で話し合う | 話しを終りまで注意深く聞けるように導く 大勢で静かに聞けるように導く 人の話がすむのを待って話しかけるように導く |
| 話す場面 | ひとりの相手へ話す 大勢の相手へ話す 友だちへ話す 先生へ話す 家人に話す その他の人に話す | 見たこと聞いたことを話す 伝言やさしつをする 日常生活で話す 絵を見て話す 劇遊びをする 紙芝居などをする | 経験を組織する力をつける 幼児語を使わぬようにする 簡単な語いが正しく使えるように導く 主述のはっきりした話し方ができるように導く 語尾をはっきり話すように導く 静かな調子のよい必要な程度の声で話すように導く |
| 話す遊びの指導過程 | | | |

幼児の言葉からうまれたうた



(2)

木正子 鈴

この歌は、子供がうたつたものであるから、さすがに子供の実感で、また子供の生活が、その折々にそつくり出ていて、とうてい、われわれが、子供に近づこうとして努力した下手な詞は、この前に出ると全く頭がさがってしまう。

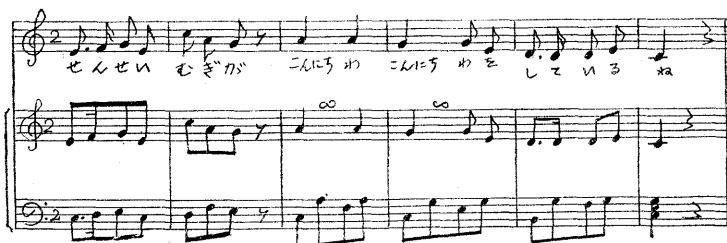
子供と生活を共にしている我々は、常にこうした子供の心をみのがさないで、捨いあげたいものである。

こうして拾つた子供の心を、更に作曲して、子供達と歌つたり、おどつたりしたら、またどんなに楽しいものであろうか。

それには、子供の素直な言葉に、子供が歌い易い様に、音域をせまく、リズムを簡単に、話しことばを中心とした旋律をつけると、一層かがやかしいものになるであろう。

(戸倉ハル氏評)

むぎ (4才児)



せんせい むぎが 二んちわ 二んちわ めを して いろ ぬ

解説

園外保育の日、ふと風にそよぐ麦を見てこんなことを言う。

「ころあるものに、むかう様に幼児たちは、こんにちわ、をして麦畠を通る。」

今年はこのうたが出来たのでうたいながら歩く。麦もうれしそうだった。

い　ち　ご　(5才児)

2/4 time signature, treble clef. The lyrics are: あかくて まるい うさぎ。 The music consists of three staves: two staves for the vocal line and one staff for the piano accompaniment.

2/4 time signature, treble clef. The lyrics are: きれいな きれいな うさぎ。 The music consists of three staves: two staves for the vocal line and one staff for the piano accompaniment.

いちご
大好きない
緑の葉かげ
からぞい
てりいち
でも赤く大
きくなるま
では取つて
はいけな
い、いちご
早くおやつ
になるとい
いな。
貪慾のまき
つた、いち
ご歌である。

解説

はじめは川べりに咲いていた毒草の実に寄せた言葉だったのだが、何時の間にか幼稚園に栽培する、ほんとうのいちごの歌になってしまった。

あ　め　(5才児)

4/4 time signature, treble clef. The lyrics are: あめが はねる かずひま り. The music consists of three staves: two staves for the vocal line and one staff for the piano accompaniment. A instruction 'Sempre staccato' is written above the piano staff.

4/4 time signature, treble clef. The lyrics are: はなぬのよう ね. The music consists of three staves: two staves for the vocal line and one staff for the piano accompaniment.

解説

雨の降る日
静かに外を見ていた幼児
のひとりごと。
この曲で自由に雨になつ
て踊るのがすき。

幼児教育における

個性の考え方(一)

岡田正章

幼児期の教育において個性が如何に取扱われねばならないか。この問題は既に古くから問われてきた問題の一つである。

例えば、幼児研究の権威であるゲゼルが「子どもをどの保育学校に入れたならばよいか」を判断するとき、「子どもの個性が充分に尊重されている」保育学校を選び「個人差を認め個性を尊重しようとしてしない」と

一 問題の所在(上)

幼児期の教育において個性が如何に取扱われねばならないか。この問題は既に古くから問われてきた問題の一つである。

だけのものであって、やがて大きくなれば變ってしまうものではないだろうか」と自問しながら、しかも母親に向っては、「お宅のお子さんはとてもしっかり屋さんですから、その長所を伸ばすようにして下さい」「子どもには子どもなりの持ち味がありますから、それをあたたかく見守り育てやりましょう」と話すことが多いのでないだろうか。後の話ができるために

保育学校を避けることを基準にすべき」とを教えてい

る如く、個性の取扱いは保育施設の存在条件の問題にもなっている。然し、今日なお解決されていないことは、幼児の教育に当つてい人ならば認めねばならないであろう。「子どもの個性とは如何なるものか」「子どもの個性といふものは、子どもの現在の特徴という

まづ第一に、一体現在の学校体系の中で、個性の教育は如何に考えられているか。幼稚園と小学校・中学校・余等学校の間にどんな違いがあるだろうか。今までなく、それは学校教育法に掲げられた各学校の教育目標に関する条文によってうかがうことができる。幼稚園の教育目標が、身体的・知的・情緒的・社会的な発達を図り、望ましい精神態度の芽生えを養い、また豊かな興味を養うことにあることは、第七十八条の示す如くで、周知のところである。然しこの中には個性という言葉が全く用いられていないことに気がつくであろう。では小学校では如何、第十八条は小学校の教育目標として八つの領域をあげている。詳述できないが、そこには幼稚園の段階ではみられなかつた「國家の伝統の理解」と「国際協調の精神の養成」等新しい内容が加わ

である。そうした実践に何程かの示唆を与えるよう、問題の所在を明らかにし、その後問題の解明を図つてみたい。

(1) 幼稚園の教育目標の中では

つてはいるだけではなく、むしろ幼稚園と非常に異なる点は、各領域について望ましい精神を養うこと、基礎的な理解と技能を養うこと、能力を養うことという一連の表現にみられる如く、精神・理解・技術・能力が一定の成果として形をなして現われることが期待されている。

このような相違はあっても、然し個性については幼稚園同様何らふれられていない。ところが中学校においては、第三十六条で教育目標は三つの項目に要約されるが、第一項の中で「個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと」が掲げられ、更に高等においては、第四十二条で「個性の確立につとめること」が「個性に応じて将来の進路と決定させること」と並べて掲げられている。勿論これだけの簡単な条文の言葉を、表面的に比較するだけで、どの学校で個性が尊重されているか或いはいかを結論づけることができないが、次のことがらは明らかである。個性が個性という言葉を用いて意識的に取上げられているのは、中学校と高等学校いわゆる中等教育の

段階であること。その場合の個性は、共通してそれに「応じて将来の進路」を選択または決定させるものとして、いわば職業選択の基準としての適性と同意義に用いられているということ。後者から、何故学校教育法が幼稚園と小学校の段階において、全く個性という言葉を用いなかつた理由を説明することができよ。何故なら、もし個性が後者のような職業適性としてみられるならば、幼児や児童の段階でそのような職業適性が明らかにされるべくもないから。個性をそのように解する限り、学校教育法が、幼稚園の段階において個性についてふれなかつたことは、幼児教育を混乱と破壊に陥らしめなかつたものとして却って幸いというべきであろう。然し、個性の意味するものはそれだけであろうか。学習指導を助けるために書かれた学習指導要領一般篇（昭和二十六年改訂版）は、学校教育法の教育目標を更に具体的にするに当つて、「児童・生徒は、自己および他人の権利と個性を重んじる」（七頁）よう指導されねばならないといい、また「個性の尊重がたいせつ

である」（九頁）として、個性を一層広く且つ深い意味においてとらえている。——この場合においても個性が如何なるものであるかについては全くふれていない——小学校ではこの学習指導要領が基準となつて教育が行われているから、たとえ学校教育法における狭義の個性の教育が求められていなくても、学校教育法一連の体系の中では個性が尊重されるよう教育されることになつてゐる。すると、幼稚園だけが個性という言葉を最後まで無縁となるではないか。かくみてくれば、幼児期の教育において個性が個性として取上げられることが、ゲゼルの強調する程徹底していないようと思われる。

(2) 幼稚園教育要領の中では

このことは保育要領から幼稚園教育要領への改訂の動きをみると、一層問題になつてくる。保育要領は嘗て、幼稚園教育要領は現在、学習指導要領の小学校教育に対する同様幼稚園教育に対しても基準的な性格をもち、従つてそこに取扱われる事柄

は、幼児教育において基本的なものと考えることができる。両書の中で個性は如何に取扱われているか。保育要領は、知的発達の中で「どの子供もみんないいせいに同じことをするというのは望ましいことではない」とい、「子供はみなめいめいの個性をもっている。……個性に応じて、おのの子供の持っている知的能力を十分発達させるために、……」説明している。

社会的発達について、「めいめいの子供をよく知り、その子供に最も効果的な扱い方をしよう」と述べ、「子供はめいめい違う個性をもっている。甲の子供を扱うのと、乙の子供を扱うのとでは扱い方が違わなければならない。……ひとりひとりの子供をよくするように心がけよう」と説明している。このように、保育要領では、たとえ知的発達と社会的発達についてのみで情緒的発達や身体的発達について考えられない。或は子供の取扱い方を規定するものとして考へられている等、種々の批判する余地があるとしても、個性という言葉がみられ、すべての幼児がその所有者として

まず尊重されねばならないことがうかがわれる。

幼稚園教育要領では如何。経験を組織する場合の着眼点としてかかげた十一項目の一つに、「8 個人差に応ずる用意がなされていること」がみられる。その説明には、「幼児は、単に年齢や教育経験によって、発達を異にするばかりでなく、同じ年齢の幼児についても、身体的、知的、情緒的、社会的に、成長の質と量において差異がある。それゆえ、幼稚園の教育では、集団的な生活指導をするとともに、個人差に応じた経験が満足されるような用意が必要である。……」と述べられている。然しこの外

には、今考へてゆこうとする個性という言葉は何處にも見えない。ここでは幼児は個性の所有者としてではなく、個人差の所有者として注意されている。何故個性という言葉が棄てられて個人差という言葉が用いられたが、それは明らかにされていない。茲に謹んで御追悼申上げます。

昭和三十一年八月

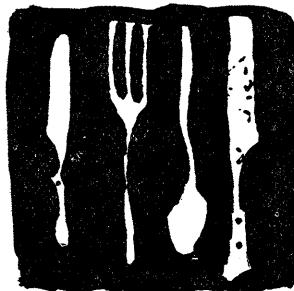
(東京都立大学)

東京都杉並区ひまわり幼稚園長坂内
ミツ先生は、予ねて病氣療養中であ
りましたが、去る八月九日、逝去せ
られました。

日本幼稚園協会
株式会社 フレーベル館

知能の診断

(上)



村山貞雄

五つの方法がある。

(一) 容貌の観察

(二) 家系および生育歴の調査

(三)

生活行動の観察

(四) 生理面の診断

(五) 心理検査による測定

る程度にすぎず、それ以上の細別は困難である。

すなわち、容貌によつて、普通児と、痴愚級以下の精神薄弱児とを区別することが可能なことが多い。知能指数でいえば、五十乃至七十以上の幼児と、七十乃至五十以下の幼児の区別ができる。知能指数が約七

十から約五十までの輕愚級の幼児は、この

診断法ではまぎらわしい者が約半数いる。

二段階以上の区別は、巷間では可能のようないわることもあるが、實際には困難である。

たとえば、容貌による天才級の幼児とその他の幼児の診断は信頼度がひくい。このための調査として、筆者が、知能指數五百以下の幼児十人と、知能指數百以下九十以下上の幼児十人について診断をこころみた結果、十二人を正しく診断し、八人を誤診した。

容貌による知能の診断は、すでにガル (Gall, F.J.) が、十九世紀のはじめに考えており、かれは脳髄の各部分にそれぞれ一定の心理的活動をする能力があるとして、骨相学

をたてたが、これは、現在知能の有効な診

断法と考えられていない。

この診断法は、知能を、二段階に区别でき

る強いていえば、知能の高い幼児は、一、顔の皮膚がひきしまり、二、顔の感じが生き生きしており、三、眼にかがやき（瞼昧

1 序

・幼児の知能を診断する方法を、比較的初步的で簡単なものから列挙すると、つきの

な言葉ではあるが)があり、四、口がひきしまっていることが多い。

また、筆者の経験によれば、普通児の容貌は(鈴木ビニー式知能検査で)、知能指数百三十の辺がもつとも大きな境界を示しており、約百三十以上の児は、それ以下の児にくらべて、見るからに容貌・態度とともに何となくかしこそうなおちつきが感じられることがある。

容貌によって、普通児と痴愚以下の児に区別するところみは有効であるが、約二割は不確実である。たとえば、愛育研究所に教養相談に来た知能指数五十以下の児三十名について、筆者がカルテや知能検査票をみないうちにその容貌によって判断したところ、七名(約二十三パーセント)を普通児と見あやまつた。これが、普通児と軽愚級の児の区別になると、容貌による診断は一そく困難になる。

容貌による知能診断の確実さは、診断者によつてもかなり異り、精神薄弱児をとりあつかっている職業の人と一般の人のあいだに差が認められる。たとえば、精神薄弱

児の収容施設の教職員は、電車のなかなどで、普通の人なら気づかないような軽愚級の子どもでも、顔のみただけで知能遅滞でないかと推測できることがある。

容貌によって、痴愚自痴級の児を診断することは、或る型の精神薄弱児には信頼度が高いが、まったく分からなければあいもあらから注意を要する。

たとえば、昭和三十年に教養相談に来たK・R母は、父がアメリカ人で母が日本人であったが、待合室の長椅子に坐っている様子をみたところ、非常に利巧そうにみえ、検査室に入って行く歩き方も非常にかしこうにみえた。母親が、「この子は何も分からんんですよ。」といついていたが、検査の結果は、実際何も分からぬといいう感じで、知能指数が三十五であった。このことは筆者の記憶に残つただけでなく、スター達の印象にもつよく残つたとみえ、い

までもスター達の語り草になつてゐる。
容貌によって、痴愚自痴児を診断するためには、児について、一、身体の不調和二、もち肌、三、無表情・顔面弛緩・なん

となくぬけている顔(白痴的顔貌)、四、眼の異常・視線の不安定・眼の動きがあまりがつりあがつてゐること、五、鼻稜が低いこと(鞍状の鼻、ザッテルナーゼ)、六、たえず口を開けていること(アデノイド顔貌もこうなることがある)、などをみるのが有効である。

なおこのほかに、児型白痴、モンゴリスムス、小頭症、粘液白痴、脳水腫、先天性梅毒では特有の容貌があらわれるので、これらの特徴をおぼえておくことによって知能診断にやくだつことが多い。

(一) 幼児型白痴(バーマネット・インファンント)——知能指数約二十以下であることが多い。全身の発育が年齢にくらべてはるかに劣つており、児前期では立てない者が多い。

(二) モンゴリストムス——知能指数約五十以下約三十以上であることが多い。

モンゴリストムスの児を二、三人みれば、以後は、容貌によつて容易に診断がつくほど、この種の子どもは見分けが容易であ

る。疑似蒙古症のばあいは、やや見分けがむずかしくなる。モンゴリスムスの特徴は、つきのようである。

一、あたまのかたちが普通の幼児より後の幅がみじかい。二、眼じりがつり上っている。三、まぶたがあつい。四、瞼裂がみじかくてせまい。五、団子鼻である。六、くちびるがあつぼつたい。七、皮膚のきめがあらい。八、指がみじかい。九、手のひらには猿線とよばれる掌紋があらわれることが多い。その他背がひにくく赤ら顔であることなどが多いためである。

(二) 小頭症 頭が小さく、ひたいがせまい。幼児の顔は、一般に眼より上が大き目より下が小さいものであるが、小頭症の子どもは、目より上が小さいために、何となく、顔が大人っぽく見える。また、ひよめきが普通より早くとどることが多い。小頭症のなかにも、知能指数が百以上の幼児がいることがある。しかしこれは、約五十以下。

(四) 粘液性白痴

無表情で、一見知能のひくいような顔である。皮膚がもち肌で、くちびるがはれて大きく、舌が肥大している。

る。また鼻根がおち、毛髪があらい。

(五) 脳水腫

あたまが大きく、いわゆる福助頭をしている。ひよめきのとどるのがおそい。

(六)

先天性梅毒

眼に角膜実質炎があり、鼻樑がひくい。顔色が悪く、くちびるや鼻翼がたれやすく、口のまわりに放射状の皺裂があることが多い。あたまの静脈がはついている。(努張している)

(七) 塔頭症

あたまが尖頭をなしている。眼球が突出しており、視力に障害のあることが多い。

以上、容貌による知能の診断は、厳密には診断といがたいものが多く、診断の補助として利用されるものであるが、幼稚園や保育所の先生は、保育にあたってこの程度のことを行っておくと便利であろう。

3 家系調査による知能の診断

知能の高さは、背の高さと同様に、大体は遺伝的に決定されるものであるが、遺伝によって個人の知能診断をこころみること

は、或る種の精神薄弱を除けば、信頼度がひくい。

むかしから、「瓜のつるになすびはならぬ」とか、「蛙の子は蛙」などといって、遺伝がおもんじられた。實際、知能の高い両親の子どもには、知能の高い者が多く、知能のひくい両親の子どもには、知能のひくい者が多い。(これについては、ゴダードの調査をはじめ、種々の調査がおこなわれている。)

ゆえに家系を集団的な診断に利用することができる。たとえば、一つの幼稚園について園児の知能程度を推測するばあい全園児の家庭の職業を概観することによって大体の知能程度を診断することが可能である。

このように、団体的には診断に信頼性がもたれることがあるが、個々には、偶然性による相異が大きいために、差の信頼度がひくく(標準偏差値が大きく)、家系による一般的な診断は不可能であるといえる。

この調査として、村山式幼児用甲種知能検査の標準化の結果から、数種の職業をビックアップしてみると、左表のようである。

| 職業 | 知能指數 | |
|------|-----------|----------|
| | \bar{x} | σ |
| 法人会員 | 56.27 | 6.72 |
| 会員 | 55.86 | 9.40 |
| の重役 | 54.78 | 10.38 |
| 会員 | 53.84 | 10.17 |
| 行員 | 52.36 | 11.96 |
| 員 | 51.71 | 9.24 |
| 員 | 51.20 | 9.56 |
| 員 | 50.86 | 8.55 |
| 員 | 50.81 | 7.22 |
| 官員 | 50.75 | 9.87 |
| 業員 | 49.59 | 11.06 |
| 業員 | 49.82 | 8.61 |
| 業員 | 48.16 | 9.18 |
| 業員 | 48.14 | 13.78 |
| 業員 | 46.71 | 10.01 |
| 業員 | 46.20 | 8.91 |
| 業員 | 45.69 | 10.36 |
| 業員 | 41.57 | 9.52 |
| 業員 | 41.35 | 28.53 |

なお、家庭の職業と幼児の知能について
は、この講座の最後の巻でくわしく述べよ
う。

家系調査は、このように、そのものの自身
で診断するのにはあまりにも信頼度がひく
い。しかし、診断補助資料としては重要な
ものである。

たとえば、精神薄弱児のなかには、遺伝
性のものがあり、小頭症などの幼児は、家
系的な面が診断の重要な資料になる。

すなわち 小頭症は、遺伝的に生じ、親
と子どものがすべて小頭症であることが
ある。また、黒内障性家族性白痴もあきら
かな遺伝であるが、これはユダヤ人に多く
わが国では少ない。

欠陥も考えられており、原因がはつきりし
ない。

愛育研究所の教養相談で精神薄弱児の診
断をくだした幼児二百十名について調査し
た結果、知能指数五十以下の者（八十五名）
で家系的に一応原因の考えられる者は十
八・八二パーセントであった。また、愛育研
究所の特別幼稚園（知能指数七十以下）で
調査した結果、はつきり遺伝的と分かった
者は十バーセントである。

たとえば、精神薄弱児のなかには、遺伝
性のものがあり、小頭症などの幼児は、家
系的な面が診断の重要な資料になる。

これとは逆に数人の子どもが皆知能の高
いことを信じた人もあるが、これもま
た証明されておらず（むしろ否定的見解が
強く）、知能診断の資料とはならない。

また、むかしは、受胎中の母親にたいし
て胎教が主張された、たとえば、「父兄訓」に
よる知能の高低は大いに考
えられるところであるが、受胎後出産する
までのあいだにおいては、精神薄弱になる

ゴリスムスは
先祖がえりな
どといわれ、
遺伝的に考え
られることも
あるが、生理
的・栄養的な

ような障碍がないかぎり、その間の状況の
何如によって知能が高くなったり、ひくく
なったりするとは考えられない。

すなわち、出産について知能の診断資料
が得られるのは、障礙の有無を判断すると

きだけである。この障碍については、むか
しはかなり強調されているが、現在はいわ
れなくなつたものも少なくない。

たとえば、父親が酔酔中に受胎した子
もは知能がひくくなるということがむかし
はいわれており、教養相談にくる母親のな
かにはまれに、心配して筆者にきく者があ
るが、現在このようなことは医学的に証明
されていない。

これとは逆に数人の子どもが皆知能の高
いことを信じた人もあるが、これもま
た証明されておらず（むしろ否定的見解が
強く）、知能診断の資料とはならない。

また、むかしは、受胎中の母親にたいし
て胎教が主張された、たとえば、「父兄訓」に

何しにも母たる者胎教云事を呑込ば其気が直に胎内の子に通する故其子の不正の氣を不受して必聰明正直なり是小子がたわ言にあらず母子感心自然の妙なり、

といふ。

しかし、胎教は医学的には証明できず、現在胎教は否定されたかたちである。

ただし、現在でも受胎中の母親の強い精神的衝撃は、知能に影響することがあるかもしれませんので、これを知能診断の資料とする人もある。しかし、妊娠中に精神的衝撃のあつた人の子どもと妊娠中無事故の人の子どもの知能のあいだに、統計的な差が調査されていないので、このことは現在、知能診断の有効な資料であるとはいえない。

一方むかしはあまり言われなかつたもので、現在よくいわれるものに異常産があり、異常産は、幼児の知能を診断するばかり、重要な資料となつてゐる。たとえば、愛育研究所の特別幼稚園の調査によれば、胎内性の原因があると思われる精神薄弱の幼児が四十七バーセントいたが、その多くは異常（低在、横定位など）胎勢の異常（反屈位など）は、胎児を圧迫して、その知能

に来た知能指数七十以下の幼児二百十二名のうち十九・九バーセントの四十二名（うち十三名が鉗子分娩）が難産であつた。

しかし、一般に母親が難産であるといつても、母体の合併症（たとえば分娩損傷や分娩出血をはじめ妊娠中毒症や急性慢性伝染病、循環・呼吸器・消化器・神経系・泌尿生殖器等の疾患）では、知能に悪影響をおよぼさないと考えられる。

異常産のうち知能に影響するのは、胎児を圧迫することと仮死状態をおこすことである。

知能に影響する異常産を擧げるとつきのようである。

まず、陣痛の異常のうち、微弱陣痛（原発性・続発性）と過強陣痛は、胎児を圧迫しその知能に影響する可能性がある。

つぎに、産道の異常のうち、狭窄盤痛（原発性）と過強陣痛は、胎児を圧迫して、その知能に影響する可能性がある。

以上のように、一概に難産が子どもの知能に影響するとはいはず、その内容によつて、知能を診断するときの資料となるものもあれば、ならないものもあるうえに、少

をさげることがある。また、胎位の異常（骨盤位、横位など）と大きさの異常（未熟児・巨大児など）と数の異常（双胎など）は、子どもを仮死におちいらすことによつて、その知能を低下させることがある。脳

水腫や畸型は、ここにいう大きさの異常としても考へられるが、そのこと自身でも知能が低下することは、すでに述べたところである。

つぎに、その他の、異常（附属物の異常）として、卵膜の異常（前期破水、早期破水、遲滯破水など）と胎盤の異常（癒着、分葉梗塞など）と臍帶の異常（過短纏絡、脱垂、附着部異常など）と羊水の異常（過多と過少）は、子どもを仮死におちいらすことによつて知能に影響することがある。特に臍帶が首にまきついて強度の仮死をおちいることによつて知能遲滯をおこすことは、知能診断でよくみうけられる例である。

つぎに、胎児の異常として、胎向、廻旋の異常（低在、横定位など）胎勢の異常（反屈位など）は、胎児を圧迫して、その知能に影響する可能性がある。

しの苦痛を大きく考えて話す母親があるなど、鉗子分娩とでもいうなら話は別であるが、ただ難産であったという母親の言葉には、主觀性が多くて信用できないことが多い。

ゆえに、難産を知能診断の資料にしようとするときは、できれば、母子手帖などを参考にするとよく、そこまでできぬばいでも、難産の内容をきくのが有效である。胎児が異常産によって頭蓋内出血をおこしたばあいは、ひどい者は出血後何日かで死亡するが、軽い者は生存し、知能がおくれることがあることは、この講座のはじめに述べたとおりである。また脳性小兒麻痺になつた者も、精神薄弱になることが多い。むかしから、「総領の甚六」ということわざがあるが、これは育児の態度と家庭環境に原因があると考えられている。しかしもし長子に知能のひくい者がめだつとするとき、初産には出産時に産道の狭小などのために頭蓋内出血のようなことがおこりやすいことも一因と考えてよいのではなかろうか。

早産児にもまた、知能の低い者が生じることがあり、早産であるかどうかは、知能診断の重要な資料とされる。これについては本講座の一回目を参照されたい。

いわゆる仮死産、すなわち、出産時に仮死状態がおこったかどうかもまた、しばしば

知能診断の資料とせられているが、これは呼吸をしない時間が長かつたばあいは、知能に影響をおよぼすと考えることができる。そこで、仮死状態の継続時間をしらべると、知能診断の資料として一そう有効である。

なお、受胎中の栄養状態について知能の診断に利用できるものは、現在みあたらない。ただ受胎中に母親が極度に栄養不良であることが診断の資料にされることがあるが、これはそのばあい、なんらかの特殊の栄養が欠乏するのではないかと推測する人がある。

なお近時、ビタミンAの過剰が知能をひくくるのではないかという疑問をもつ者もあらわれている。

また、受胎中の母親の疾病のうち、梅毒が胎盤をとおして胎児に感染して、先天性

梅毒の子どもがうまれることはよく知られているところである。このほか、風疹（三日ばしか）や耳下腺炎のような、母親のビールス性の疾患のばあい、胎児の畸型を生じ、したがって精神薄弱児を生じることがある。

5 生育暦による知能の診断

この項では、幼児の知能の診断にやくべつ生育暦のうち、後天性のものについて述べよう。

生育暦は、すべて知能診断の資料となるものであるが、生育暦による方法だけでもかなり正しい診断をくだすことができる。しかし、現在、この方法は主として、知能遅滞児の診断補助につかわれているにすぎない。

生育暦には、生理的生育暦・行動的生育暦・環境的生育暦があるが、現在個人の知能診断に大いにやくだつのは、生理的生育暦である。

知能診断にやくべつ生育暦のおもな項目をあげると、つぎのようである。

(一) うぶ声 精神薄弱児のなかには、う

ぶ声が弱い者やまったくかれない者がある。これは、未熟児や仮死のしになることがある。

しかしながら、先天的な精神薄弱児の幼児についてうぶ声を調査したところ、なか

には、産婆から「お子さまのうぶ声は非常に強いですね」といわれた母親もあった。

(二) 新生児期における母乳の吸引力 吸引力についても、うぶ声と同様なことがいえる。

(三) 定首期と知能の関係 本講座の二回目を参照されたい。ただし、筆者が愛育研究所の教養相談で調査した結果によると、

幼児の母親のなかには定首期について大体のこともおぼえていない者が、約四分の一いたが、このことは、定首期が診断資料として持つ大きな欠点である。

(四) 始語期 本講座の四回目を参照されたい。始語期は喃語期があることが、診断資料として持つ大きな欠点である。

(五) 始歩期 本講座の三回目を参照されたい。始歩期は知能診断の資料として、かなり有力なものであり、精神薄弱児診断の

裏づけにきわめて有効である。

(六) 一年半の語彙量 本講座の五回目を

参照されたい。語彙量は、知能のひくい幼児のみでなく、知能の高い幼児の診断にもやくだづことが特徴である。

(七) 脳にかんする疾病的有無 幼児の知能がおくれる疾病として、脳膜炎、脳炎、小児麻痺、麻疹などがある。また日本脳炎にかかると脳性小児麻痺になることが多い。

(八) けいれんの有無 幼児の知能診断の資料として、疾病に関連してしばしばたずねられるものに、けいれんの有無がある。特に乳児期のけいれんは、一回ごとに知能が低下するの感がある。

しかし、知能を低下させるけいれんは、癲癇、痙攣のけいれんであって、熱性のけいれん（発熱により小児におこるけいれん）は知能への影響がみとめられない。ただし、

（九）落下等の事故の有無 多くのばあいは知能指數に影響があらわれていないが、頭部外傷をおこしたばあいは、知能低下を

きたすばあいもある。また外傷性の癲癇をきたし、知能がさることもある。

ただし落合等の事故は、誰でも考えれば一つ二つはあるものであるから、知能のひくい原因をすべてそれにこじつけたり、そのようなことを幼児にいうことによって幼児を過去の事故に固執させないことがたいせつである。

(十) 字を読みはじめた時期 字を満二歳

台に読みはじめた幼児は知能がすぐれており、特に二歳五ヶ月までに読みはじめれば知能が非常にすぐれていることが多い。字を読みはじめた時期とはじめて書きはじめた時期については、先月号を参照されたい。以上のほか、誕生日は、三月（受胎は五月）が幾分知能が高くなるなど若干の傾向があらわれているか、各月の偏差が大きくて、診断の補助に全然ならない。

また、環境は、都市化による差と幼稚園と保育所による差がかなり大きくあらわれているが、これもまた個人の診断にはまったく役だたない。ただし、団体的診断には大いに役だつ。

米国における

国際児童教育協会大会に関する報告

毎年米国に於て開催される国際児童教育協会(ACEI)の大会が本年度はワシントン市に於て開かれた。その模様がACEIの機関誌にのっているが示唆される所が多いのでその大要を記したいと思う。この大会には、総計二千二百人の参加者があり、その内訳は、教育者、社会事業家、宗教家、父兄等の各層にわたるものであった。代表者は派遣した国々は米国の他、カナダ、デンマーク、英國、フランス、独逸、ガテマラ、印度、インドネシア、ヨルダン、韓国、レバノン、リベリヤ、バキスタン、フィリピン、スコットランド、スエーデン、泰國の諸国であつた。

本年の大会は開催地がACEI本部の所在地ワシントン市であつた為に、分団協議会は社会見学を主軸とした画期的な新しい趣向を凝らした活動が行われた。即ち Exploring Resources for Work with Children というテーマのもとに児童のための教育的資源を探究するという事が主眼点とされた。

参加者達はそれぞれ希望のグループに分れて約百個所の異なった社会見学を行つた。見学はワシントン州に限らず、近くのヴァージニアやメリランド州にも及び、教育、文化、医学、心理学、社会、政府機関の各方面にわたつた。五百人を擁する準備委員会の周到な用意と地域施設との綿密な連絡のもとに此の大規模な視察が予定通

りスムースに行われた。大会六日間の会期中三日間はこれらの見学に基いた研究や討議がなされた。分団は十一の部門に分れ、次のようなプログラムによって行われた。

第一日。各種の部門に分れ、発題者の講演を聞く。見学の班に分れその準備をする。

第二日。実地見学を行う。この際ACEIからの解説者及び施設代表者が各グループを案内する。

第三日。見学に関しての協議会を開き、グループ全体の活動のしめくくりをする。同時に解説者の補佐を受ける。

次に十一の部門で行われた分団協議の記録を略記してみたいと思う。

第一の部門 国際親善を促す資源の探究。

今迄新しい教育は児童を中心とした教育方法を強調して来たが、單に児童を家庭や自分の国と結びつける事丈に止めず、一步進んで世界そのものが子供達の考えの中心でなければならない事を理解させる。この部門の参加者達は見学や協議を通して各民族の間に流れる諸文化及び人間生活の共通性について子供達に考えさせる事の重要性を知つた。

近時交通機関や通信施設が非常に進歩して短時間に世界を一周し

たり各国を容易に訪問し見聞を広める事が出来るようになったが、これに伴つて教師達も從来の狭い考え方を改めなければならない事を知った。例えば宗教に関しては世界人類を広く包摶する様に考える事を学んだ。又自國に対する愛と忠誠とを更に広い世界に対するものにかえてゆく事を認識した。

見学した施設は次の二ヶ所宛を選び行われた。
情報局、赤十字社、パン・アメリカン連合会、放送施設、政府教育機関、国立絵画館、博物館、国立地理学会、教育連合会、国会図書館、ギリシャ正教会の寺院や回教のセンター、カナダ、印度の大使館等。

第二の部門 子供に対する理解を促す資源の探求

近代児童発達に関して多くの研究資料が提供されつつあるが、教師達は単にこれを知っているという丈ではなく、これを如何にして個々の子供に適応してゆくかが大切な点である。

此の部門には三百人余の参加者があり、十二の施設を見学した。主として学校、病院、診療所及び、身体障害者、精神薄弱児を扱う所等であった。その他州の行政を行う所、児童世話課、児童研究所等も見学された。

これらの見学を通してどの様な児童といえども個人として尊重され、又将来最大限の可能性を実現出来るよう方向つけられなければならぬ事を参加者は痛感した。

又分団の各員は次の事項を新しく学んだ。

問題を持っている子供を治療する施設や研究所では殆どが科学者のチームを造つてこれに当つている。先ず或る子供の問題を設定す

る前に数人の専門家がその子供の発達歴を各方面から調べ、それをブール式に出し合つて研究し検討するとあらましの治療法が決められ、それに対する子供の反応を見て又検討をする。

このような科学者のチームを持たない一般の教師はどのようにして子供を評価し理解出来るか、これには必ず子供に関するあらゆる事実を集める事である。子供の身体的、情緒的、知的、社会的発達家庭の環境、友達の関係等も最も大切である。学校の累積記録や成績、製作品の蒐集、前担当者との話し合い、家庭訪問、教育日誌等は子供達の進む一步々々を評価し正しい前進を助ける為に必要な材料である。

第三の部門 自然科学及び社会教育を促す資源の深究

生きた科学教育を行うためには教師自身が近代生活の充分な科学的知識をもつていなければならない事が強調され、各方面の見学をした。即ち、海軍の観測所、動物園、ワシントン空港、測候所、地理学会、林業相談所、博物館のうち交通及び飛行機の部等。

此の部門の講演者は「我々の自然及び社会教育の目的はどこ迄も自發性や創造性や理解力のある民主的な市民を育成する事にあり、それは人間生活に及ぼす自然の力を知り、人間社会の歴史を学び又相互扶助の経験をすることによって培われる。かくてこそ責任感をもつた世界の市民が養われる」と力説した。

第四の部門 音楽教育を促す資源の深究

発題者であるコロンビヤ大学のピット氏は参加者にもパートを取らし乍ら、どのようにして子供達によき表現力を養う事が出来るかという事を教えた。参加者一同は歌を歌ひ、動作をつけ乍ら、表現

をなす事を試みた。床に坐って歌の調子に合せてリズムを打つたり、よく知られた曲に歌詞をつけたり、楽器をつかつたりした。そして子供を愛し音楽を愛する事から創造的なものが出てくる事をしらされた。

子供達の心に直接に触れるものに民謡がある。見学者は国会図書館では長い間民謡の普及に努力して来た事を知った。此處には無数のレコードが蒐集されている。学校がこれを借りたり買つたり出来るようになっている。又赤十字社青少年部では各国の児童の歌をテープレコードにおさめたものがあり、外国の学校との間でテープレコードによる歌の交換をする事をあっせんしている事を知った。

メリランド大学に見学に行つた時此處でも子供達は音楽を耳から聞く喜びよりも実際に肉体的な活動を通じて音楽を味つてゆく事が方に興味のある事実を示された。或る子供が「僕達は音楽そのものになりたいんだよ」と云つた様に、子供達は身をもって感じ、体验して行きたいのである。その他、学生シンフォニーの音乐会や博物館の音楽部等にも出かけ各方面の資料を探し回つた。しかし最も大きい資源はとりも直さず子供自身の中にあるという事実を知つた。発題者が云つた様に「芸術を人に与える事は出来ない。それは人間参加をすすめるもの」であるからである。

第五の部門 美術教育を促す資源の探求

此の部門に於ても子供達の参加が最も重要な事とされている。講演者は次の事を述べている。

「創造的美術教育は算数や物理を教える時の様に順序を追つて段階的に教えるものとは限らない。故に教師は前任者の例を踏む事な

く、独特の方法を創造する事が出来る。美術とは生命そのものであつて、或る特定の時と場の生き生きとした姿を表している。有史以前洞くつに住んでいた人達の生き生きとした絵はその一例である。美術教育に当つて限りない資源が私達の周囲にある。色彩、自然、地域社会、児童の製作品、写真、スライド、そして子供達の可能性を表現するあらゆる媒介物等々あれば限りない。」と。

此のグループの人達はワシントン市内にある有名な美術館や画廊を見て歩いた。教育丈にとどまらず、美術全般にわたつて興味を湧き起きたのしい見学であった。

第六の部門 文学教育を促す資源の探求

見学は児童の文学教育に中心をおいて、図書館、児童の書籍を扱う印刷事業、児童博物館等を対照として行われた。或る展示会では小学生の児童達が有名な童話をもとに造つた人形芝居を実際に操作して見せた。その時表わされた驚くばかりの独創性と器用さと優れた評価の態度に見学の大人は舌を巻いた。

第七の部門 ラジオとテレビジョンの教育を促す資源の探求

発題者の講演の要旨は次の通りである。
ラジオ及びテレビに見られる教育的プログラムとその発達
プログラムを提供するに当つての機構

プログラムの内容

見学は実際に放送を行つてゐるヴォイス、オーヴ、アメリカその他に出かけ、又プログラムの内容を研究する見学として国会図書館、学校等を見学した。それから見学の総まとめとしてこの部門の解説

者のパネルがあり、見学の報告が行われた。パネルに引続き聴衆者一同はバス、セッションを聞き質問を用意した。

質問の最も関心の高いものは児童のプログラムは誰の責任に於て作られ又高められて行くかという事であった。これは種々論議の後どのように熱心な父兄達の団体があつたとしても実際にプログラムを作製するのは専門家とその良識にまかせるべきであるという結論に達した。父兄や教師達は既に行われているプログラムのうちで良いものを賞讃し、或は団体の力を借りて専論を高め、又放送機関に呼びかける事に努力を払う事が大切であり、子供達がラジオやテレビを見る時は批判的態度を持つて見るようになり、正しい判断が出来るように指導する事が望ましいという事が強調された。

よいプログラムの一例として小学生に適した伝記物のシーリーズが示された。これに附隨して例えれば西部開拓に関する書籍、スライド、レコード等を併用する事がよいとされた。この部門の最後の催しは或る学校当事者が参与して作ったレビュープログラムを全員で実際に見てこれを批判し合つた。又理想的なプログラムとして次の標準がかかげられた。

- 1 好ましい態度、建設的な人間関係を教えるもの。
- 2 想像力を養うもの。
- 3 独創的活動を促すもの。
- 4 童話、書籍に対しても関心を持たせるもの。
- 5 精神的価値を重く見るもの。

第八の部門 演劇教育を促す資源の探究

講演者のエマ・シーアイ教授は生き生きとしたしかも寛いだ話しぶりのうちに実際的な面でよい指導をされた。

即ち「劇遊びに何よりも必要な事は創造的な頭をもった教師である。既成のものにたよるのではなく、たゞ成長しつつある活気に満ちた雰囲気の中から新しいものを創り出して行く。教師と子供が共同で計画をする。一つの事を異ったやり方でする方法を考え、色々と話し合いをする。子供達に過去の経験を思ひ起させ、劇、詩、手紙、お話し等につかうように導く……」等。

見学は方々の学校に対して行われた。或る幼稚園の子供達はゆったりした楽しい雰囲気の中に過していた。教師との間のわだかまりのない話し合いは、自由な創造性を生み出し、それが活気ある劇遊びへと進んだ。まるごと、積木遊び等を通して面白い表現が見られた。

一部の者は精神薄弱児を扱っている施設や各種の病院、演劇センター等に出かけた。そして劇遊び普通の児童と同様に、障害のある子供に取つても、如何に大切なものであるかを知つた。そこには自分を忘れて、想像の世界に表現の自由をたのしむ子供達の伸び伸びとした姿が見られた。

(第九及び第十の部門は紙面の都合で省略)

第十一の部門 両親と教師の提携について学校側と父兄側とがどういう面で提携して教育の効果をあげているかを八つのグループに分れて見学した。父兄達は或る所では学校と地域社会で行っている天然資源管理事業に協力したり、又ある学校では図書部で先生達と協力していた。他の所では社会科の時間に中国人の母親が本国の服装を着て生徒に話をしていた。それは教科書にまさる有益な資料

である。父兄が見学や遠足の下相談に携わったり、学校新聞、屋示会、健康相談、おべんとうの時間等に手をかしている所もあった。

此の部門では教師と父兄の間に交流が正しく行われるために教師達は対人関係についてもよく研究し、父兄の感情をよく理解する事に努め、又父兄と話しをする時は専門的な言葉を避け平易な言葉を用いる様にすべきである事、又父兄と協力すると云つても教師の仕事と父兄のそれとの間に確かに一線を引く事を忘れてはならない事業が討議された。

結論として子供の教育という共通の目的のために教師のみでなく多くの人々のチーム・ワークが必要であるという事になった。

以上大会中三日間の見学と分団協議に重点をおいて記した。

此の他三つの講演会、国際親善の催し、役員選挙、報告、議事等を含む総会、各種の委員会、宗教々育或は協同ナースリースクール等の部門に分れる各部会、州別による集会、シンポジウム、展示会、等々無数の会合が開かれ、朝食の時間迄使用する盛況ぶりであった。

講演も分団協議も創造性を養う教育こそ将来最も豊かな生活をもたらすものである事を強く強調している。又これと同時に教師達の教養と人間性を高める事の必然性も説かれた。
大会終了の講演を行つた米国教育連合会のヴィルソン氏は「今日の世界を造る教育」と題して次の様に述べている。

「一九七〇年迄にオーネーションの過剰は米国に新しい世界を来すであろう。職を持たない者が多くなり、一週の労働日はすつと縮少されるから余暇を正しく使える創造的人間を教育する必要がある。その為変動極りない社会の姿を洞察して行かなければならぬ。……」
尚、一九五七年の大会は米国ロサンゼルス市に於て開催される予定である。

(黒田成子記)

幼児の教育 第五十五巻 第十号

定価五十円

昭和三十一年九月二十五日印刷

昭和三十一年十月一日発行

東京都文京区大塚町三五

お茶の水女子大学付属幼稚園内
編集兼

発行者 津 守 真

東京都文京区大塚町三五

お茶の水女子大学付属幼稚園内

発行所 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村町五番地

印刷所 凸版印刷株式会社

発売所 東京都千代田区神田小川町二ノ五
株式会社 フレー・ベル館

振替口座東京一九六四〇番

◎本誌御購読についての御注文は発売所フレーベル館にお願い致します。